Víctor J. Ventosa (coord.)

LOS AGENTES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El papel de las Instituciones, de la Comunidad y de los profesionales

EDITORIAL CCS

LOS AGENTES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Colección

RED IBEROAMERICANA DE ANIMACIÓN

1. ***Tiempo libre y recreación*.**
   Pablo Waichman

2. ***Ámbitos Iberoamericanos de Animación Sociocultural*.**
   Víctor J. Ventosa (coord.)

3. ***Perfiles y modelos de animación y tiempo libre*.**
   Víctor J. Ventosa

4. ***Los agentes de la Animación Sociocultural*.**
   Víctor J. Ventosa (coord.)

Víctor J. Ventosa (coord.)

LOS AGENTES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

El papel de las instituciones, de la Comunidad y de los profesionales

EDITORIAL CCS

Director de la colección:
Víctor J. Ventosa

Página web de EDITORIAL CCS: www.editorialccs.com

Página web de la RIA: www.rianimacion.org

© Autores Varios

© 2008. EDITORIAL CCS, Alcalá, 166 / 28028 MADRID

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro

Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Diagramación editorial: Nuria Romero
Diseño de portada: Olga Rodríguez
ISBN (pdf): 978-84-9842-553-6
Fotocomposición: M&A, Becerril de la Sierra (Madrid)

ÍNDICE

Presentación

Introducción

1. De Salamanca 2006 a Béjar-Plasencia 2008: balance y perspectivas iberoamericanas de la ASC.
VÍCTOR J. VENTOSA

PRIMERA PARTE:
MARCO GENERAL INTRODUCTORIO

2. Perspectivas profesionales de la animación: una mirada internacional.
JEAN-CLAUDE GILLET

SEGUNDA PARTE:
POLÍTICAS, PROGRAMAS Y EQUIPAMIENTOS SOCIOCULTURALES Y DE TIEMPO LIBRE

3. Animación Sociocultural y política: el papel de la Administración en los procesos de ASC.
XABIER ÚCAR

4. Animación Sociocultural en Argentina: las prácticas históricas y las líneas actuales de las políticas del área.
PABLO ALBERTO WAICHMAN

5. Políticas, programas y equipamientos regionales de animación juvenil en Extremadura.
SUSANA MARTÍN

6. Proyecto Ciudad de los Niños en Carbajosa (Salamanca): un caso de política local de animación infantil.
ÁGUEDA ARRANZ y PEDRO CENALMOR

7. Profesionalizar la Animación Sociocultural, nuevas realidades y viejos desafíos para las políticas culturales y la democracia cultural.
JOSÉ A. CARIDE

8. Políticas Culturais de Terceira Geração. A rua Como Cenário.
ANA PAULA NOGUEIRA

9. «Re-creándonos… con Barranca»: animación social, recreativa y cultural en el municipio de Barranca (Perú).
MARCIO QUINTANA

10. Os Centros Cívicos: equipamentos polivalentes vocacionados para a Animação Sociocultural. Uma nova realidade na Região Autónoma da Madeira.
ALBINO L. NUNES

11. Hacia el redimensionamiento de divulgación cultural. Políticas culturales para la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales.
CARLOS YÁÑEZ

12. El ocio y la recreación como derecho humano y como expresión de inclusión social en las políticas públicas.
ÁLVARO CÓRDOBA

TERCERA PARTE:
PARTICIPACIÓN, ASOCIACIONISMO Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

13. El papel de la comunidad y sus organizaciones en la Animación Sociocultural.
MARURI ÁLVAREZ

14. Projetos sociais de esporte e lazer e a participação da comunidade: repensando os modelos atuais.
VICTOR ANDRADE

15. Ciberanimación, identidad y ciudadanía.
MARIO VICHÉ

16. La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela. Un modelo de participación comunitaria escolar.
JOSÉ V. MERINO

17. El papel de la comunidad y de sus organizaciones en la Animación Sociocultural.
FABIÁN VILAS

18. Activación de la participación ciudadana juvenil a través de los IES en Vallecas (Madrid).
PATRICIA QUIROGA

19. Voluntariado universitario: una experiencia de participación con los excluidos.
GLADYS OLIVARES y GRACIELA PASTERIS

20. Papel de la participación ciudadana y comunitaria en los procesos de la Red de gestores culturales del Valle del Cauca» (Colombia) y «Municipalidad y Cultura» de España.

IGNACIO OJEDA

21. Projecto «todos à Roda»: Rede de animação sociocultural e participação.
VICTOR AMARAL y TERESA OLIVEIRA

22. Tiempo libre para todos.
CECILIA MARINO y ROBERTO GARCÍA

23. Saltando fronteras.
J. SANTIAGO, N. PIÑERO, R. ESTERAS y CECILIA MARINO

24. La percepción de barrio desde la perspectiva de las asociaciones de vecinos y de los propios vecinos.
Mª TERESA VEGA

25. Actualidad y prospectiva del movimiento asociativo-cultural en la provincia de A Coruña.
PABLO MONTERO y NOA LOIRA

CUARTA PARTE:
PERFILES, ÁMBITOS Y FORMACIÓN DE LOS ANIMADORES

26. Os Perfis Profissionais da Animação Sociocultural em Portugal.
MARCELINO DE SOUSA

27. El perfil del animador sociocultural en contextos multiculturales.
Mª JOSÉ AGUILAR

28. Los chicos difíciles.
SYLVIE AYRAL e YVES RAIBAUD

29. Cidadania: (re)construção de outros percursos de socialização comunitária a partir da experimentação artística, cultural, educativa e social.
AVELINO BENTO

30. La Animación Sociocultural y su fortalecimiento académico en Perú.
LUCIANO CASTRO

31. L'encadrement salarié de l'animation. Enquête sur les titulaires du DEDPAD en Aquitaine.
ERIC GALLIBOUR e YVES RAIBAUD

32. Dimensiones lúdicas del animador.
JOSÉ DAVID

33. La Animación Sociocultural como metodología en la Educación Infantil.
MARTA SANDOVAL

34. Los adultos ante la sociedad digital: el perfil del animador sociocultural.
EVA GARCÍA, Mª JOSÉ HERNÁNDEZ y NOELIA PIZARRO

35. El animador sociocultural como agente de acción comunitaria ante la educación para la convivencia y la interculturalidad.
Mª JOSÉ HERNÁNDEZ y ANA VARELA

36. Del turismo social al ecoturismo. La perspectiva del animador.
M. TERESA BERMÚDEZ

37. Animación Sociocultural hospitalaria: experiencia de talleres de fotografía y radio en el Hospital Universitario de Salamanca.
Mª PALOMA MANZANERA, ANA Mª ULLÁN y SANTIAGO GÓMEZ

38. La intervención del técnico en Animación Sociocultural en los centros escolares. IES Salvador Seguí: primeras experiencias.
Mª PILAR COBO VALERI y JORDI SORA I DOMENJÓ

39. La formación profesional de Animación Sociocultural con usuarios en espacios reales.
PEDRO REYES

40. La Animación Sociocultural en la formación del nuevo Graduado en Educación Social en España. La propuesta de la Universidad de Girona.
PERE SOLER, ANNA PLANAS, MARIA PALLISERA y JUDIT FULLANA

41. La universidad pública como agente de formación en el campo de la recreación.
SILVANA RENÉE

PRESENTACIÓN

Víctor J. Ventosa Pérez
Presidente de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA) Coordinador del II Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural

El libro que tengo el gusto de presentar, reúne los contenidos de las conferencias, mesas y comunicaciones presentadas en el II Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural (Béjar-Plasencia, 16-18 de octubre de 2008) en torno al tema central: «Los Agentes de la Animación Sociocultural».

Por ello, la estructura de la obra viene determinada por la del mismo programa del Congreso, en el que nos encontramos con un marco general de referencia (la 1ª parte), que sirve para enmarcar el tema desde una perspectiva internacional y que dentro del programa congresual se corresponde con la conferencia de Jean-Claude Gillet y tres ejes monográficos asociados a los tres agentes fundamentales de la Animación Sociocultural (ASC):

1. *Las instituciones públicas y el papel de sus políticas, programas y equipamientos en materia de ASC* ocupan la 2ª parte del libro con interesantes y novedosos trabajos que ofrecen desde una inicial y necesaria perspectiva general del papel de la Administración Pública en materia de ASC, hasta ejemplos concretos de políticas, programas y equipamientos socioculturales desarrollados desde los diversos niveles administrativos (estatales, regionales y locales) e institucionales procedentes de países como Argentina, Colombia,

Perú, Portugal y España.

2. *La Comunidad y el papel de sus organizaciones en el desarrollo de la ASC* constituye el segundo eje temático que da nombre a la 3ª parte e integra una serie de innovadores trabajos procedentes de Brasil, España, Uruguay, Portugal y Colombia, que describen y estudian desde diferentes perspectivas (infanto-juveniles, vecinales, culturales, recreativas…) el papel de la ASC en el desarrollo de la participación ciudadana y comunitaria, del asociacionismo, del voluntariado y de las nuevas redes virtuales.

3. *Los profesionales de la ASC y sus diferentes perfiles, formación y ámbitos de trabajo* cierran la tríada fundamental de agentes de Animación y sirven de hilo conductor a las aportaciones integradas en la 4ª y última parte del libro. En ella nos encontraremos con densos estudios históricos y sociológicos a los perfiles de los animadores existentes en determinados países como Portugal o Francia, complementados con otros acercamientos más específicos centrados en diferentes perfiles o funciones del animador, sin olvidar el papel de la formación en sus diversos niveles profesionales y universitarios a la hora de consolidar el desarrollo de la ASC y de los-as animadores-as. Todo ello desde la plural y enriquecedora fusión de la perspectiva latinoamericana (Argentina, Perú, Uruguay) con la europea (Francia, Portugal y España).

En definitiva, el conjunto de todos estos trabajos conforma —como no podía ser menos dado el origen y naturaleza de los mismos— una obra plural y poliédrica no sólo en relación con los enfoques y tratamientos temáticos, sino también desde el punto de vista geográfico, lingüístico o cultural. Esta heterogeneidad impone necesariamente una serie de límites a la cohesión idiomática (asumida como parte de la vocación iberoamericana de la obra) y a la homogeneidad en el nivel y el tratamiento de los temas, pero creemos que estos inconvenientes se ven ampliamente compensados por los beneficios de una obra que integra más de cuarenta trabajos procedentes de ocho países latinoamericanos y europeos cruzando múltiples temas, enfoques y geografías con tratamientos que van desde la investigación experimental, psicosocial, sociológica o histórica, hasta las aportaciones más experienciales y directas.

Todo este colosal esfuerzo no hubiera sido posible sin la colaboración de todos los autores aquí incluidos, profesores, profesionales, investigadores, políticos y demás agentes e instituciones implicados en la ASC desde las más diversas vertientes y geografías. A todos ellos, el más profundo agradecimiento en mi nombre, en nombre de la Red Iberoamericana de ASC (RIA) y en el de las instituciones organizadoras, patrocinadoras y colaboradoras del Congreso origen de este libro.

INTRODUCCIÓN

1

De Salamanca 2006 a Béjar-Plasencia 2008: balance y perspectivas iberoamericanas de la ASC

Víctor J. Ventosa Pérez
Presidente de la Red Iberoamericana de ASC (RIA) Coordinador del II Congreso Iberoamericano de ASC Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) Jefe de la S. de Juventud del Ayuntamiento de Salamanca

Del 19 al 21 de octubre del año 2006 se celebró en Salamanca (España) y bajo la organización de su Ayuntamiento, el I Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural con la participación de más de doscientos congresistas especialistas en animación y tiempo libre y representantes a su vez de importantes universidades, asociaciones y demás entidades del gremio, procedentes de numerosos países de Latinoamérica y Europa.

Han pasado los dos años allí establecidos para poder afrontar su siguiente edición y por ello presentamos este libro con los contenidos de las conferencias, mesas y comunicaciones del II Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural que esta vez se lleva a cabo en Béjar y Plasencia durante los días 16 al 18 de octubre de 2008, gracias a la decisiva implicación de los ayuntamientos de Béjar y Plasencia, en estrecha coordinación con la Universidad de Salamanca y la Junta de Extremadura.

Si el Congreso de 2006 fue algo fundacional en cuanto que sirvió para la presentación y el lanzamiento oficial de la Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA), el de Béjar-Plasencia quiere ser el congreso de la consolidación y descentralización de la RIA a través de la presentación pública de sus primeros nodos,

procedentes de los países miembros más activos.

Pero para poder llegar hasta aquí, han pasado dos intensos años cargados de acontecimientos, cuyo conocimiento es imprescindible para poder entender esta evolución, hitos de los que quiero dar una breve referencia, a modo de crónica histórica, balance y homenaje a todos los compañeros y compañeras de la RIA que, con su encomiable trabajo, han hecho posible que hallamos llegado hasta aquí y que podamos ofrecer este legado al futuro equipo rector de la RIA, a sus socios y a la misma Comunidad iberoamericana de la animación y el tiempo libre.

1. LOS ANTECEDENTES: ACONTECIMIENTOS PRECURSORES E INDICADORES DE LA EXPANSIÓN DE LA ASC EN IBEROAMÉRICA

Si bien el concepto de Animación Sociocultural (ASC) es de origen europeo y se desarrolla en la segunda mitad del siglo pasado (Ventosa, 2002), su significado empieza a cobrar relieve en América Latina en los últimos treinta años, a partir de las corrientes de la educación popular, el desarrollo comunitario y la educación para el tiempo libre (más conocida allí como *recreación*) (Ander-Egg, 1989; Ventosa, 1977 y 2006; Waichman, 2008).

Esta entronización de la ASC en Latinoamérica adquiere una especial aceleración y desarrollo en los últimos diez años, a medida que se van abriendo y estrechando la colaboración y el intercambio entre diversos países de América Latina con Portugal y España, gracias a los lazos culturales y lingüísticos comunes que configuran la identidad iberoamericana a ambos lados del Atlántico, así como al establecimiento de una serie de nodos de conexión estratégicos a partir de diversos acontecimientos, encuentros y demás iniciativas entre los que destacamos los siguientes:

- En *Perú* se implantan los primeros estudios universitarios en ASC desde la Facultad de Trabajo Social de la PUCP, con el asesoramiento de Ander-Egg, Mª Jesús Aguilar y yo mismo. Fruto de esta colaboración durante los años noventa del pasado siglo, surge una especialidad en ASC dentro de los estudios universitarios de Trabajo Social, que posteriormente daría lugar a diversos postgrados. A partir de aquí surgieron varias promociones de animadores y animadoras peruanos que desarrollaron programas de ASC en diversas instituciones, especialmente en la municipalidad de Lima (programas de formación en ASC de líderes juveniles y de barrios), hasta llegar a constituir un movimiento asociativo muy activo, como la Asociación de Animadores Socioculturales de Perú «Recreándonos» y la «Coalición por el Derecho del

Niño a Jugar» (actualmente integrados en la RIA).

- En *Uruguay* se organizan los primeros encuentros y congresos internacionales en recreación y tiempo libre gracias a la colaboración entre diversos colectivos e instituciones, tales como el grupo «Recreándonos» (http://personales.com/uruguay/montevideo/recreandonos), el Foro Permanente de Recreación y Tiempo Libre, el Colegio San Francisco de Asís de Montevideo y las municipalidades de Montevideo y Durazno. De esta dinámica de eventos periódicos irá tejiéndose un red de contactos y relaciones personales e institucionales entre los organizadores y congresistas invitados, fuente de colaboración e intercambio de experiencias y conocimientos compartidos en investigaciones y publicaciones en español a ambos lados del Atlántico.

- En *Argentina* también se desarrolla una red institucional y personal implicada en la animación y la recreación en estrecha vinculación con Uruguay y los colectivos ya mencionados (especialmente el Foro Permanente de Recreación y Tiempo Libre), junto con realidades igualmente significativas y más veteranas como la revista *Recreación* de la asociación argentina «Recreando», dirigida por Pablo Ziperovich (www.recreacionnet.com.ar) o el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación bajo la dirección de Pablo Waitchman.

- *Brasil* es otro de los países latinoamericanos testigos de la reciente expansión de la ASC, especialmente a través de la creación de grupos de investigación y publicaciones sobre animación y lazer (término portugués para designar el ocio y tiempo libre) en torno a universidades como la Federal (Víctor Andrade de Melo) y la Fluminense (Edmundo de Drumond) (www.lazer.eefd.ufrj.br) en Río de Janeiro, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (desde la que se organizó el II Coloquio de ASC en 2006) o la Universidad Estadual de Campinhas (desde la que se acaba de publicar el primer diccionario de educación no-formal brasileño en el que se incorporan, mediante mi colaboración, conceptos como el de Animación Sociocultural, Educación Social, Ocio y Tiempo Libre y Monitor[1]). También cabe mencionar las recientes iniciativas del Consejo Regional de Psicología de SP para estudiar e incorporar la ASC como disciplina que tener en cuenta dentro de la Psicología Social (Seminario sobre ASC y Psicología Social de SP, 2006, y publicación de un libro con los estudios resultantes[2]). Por último, no podemos olvidar un singular y gigantesco programa de animación cultural con niños y jóvenes del Estado de Bahía denominado «Arte-educaçao», dirigido por el CIACEN con el apoyo financiero e institucional de múltiples cámaras municipales, ONG y alguna importante institución financiera.

- *Portugal*. Del otro lado del Atlántico, en la región ibérico-europea de nuestra Red, Portugal quizá haya sido el país iberoamericano que mayor impulso y

desarrollo ha dado a la ASC, tanto desde el punto de vista político-institucional, como académico y profesional. Muestra de ello son sus múltiples universidades, escuelas superiores y centros de Formación Profesional con titulaciones oficiales en ASC en sus diversos niveles universitarios y profesionales. Todo ello, se refleja en su dinámico y amplio tejido asociativo y profesional a través de asociaciones históricas como APAC (Associaçao Portuguesa de Animadores Culturais), ANASC (Asociaçao Nacional de Animadores Socioculturales) o las actuales APDASC (Asociaçao Portuguesa para o Desenvolvimento da Animaçao Sociocultural) (www.apdasc.com/pt) y la asociación de ASC «Intervençao». Del mismo modo, Portugal quizá haya sido el país que más eventos internacionales haya desarrollado hasta la fecha y en los últimos diez años. Prueba de ello son sus congresos internacionales de ASC iniciados en 1995 por la UTAD y continuados por esta misma universidad y por ANASC, desde entonces de manera anual hasta nuestros días. Todo ello hace que Portugal sea uno de los países con un recorrido histórico más fecundo en materia de ASC, tal y como se refleja en el exhaustivo estudio del profesor Dr. Marcelino de Sousa Lopes (2006).

- Por último, hemos de referirnos a *España* como país de especial impronta e influencia en materia de ASC con respecto al resto de países iberoamericanos, gracias al elevado nivel de publicaciones científicas e investigaciones y tesis doctorales realizadas en torno a la ASC, muchas de las cuales han traspasado fronteras. Baste decir al respecto que dentro del ámbito de la Pedagogía Social al que epistemológica y académicamente pertenece la ASC en España, esta rama es la que acapara el mayor número de artículos y libros publicados en español con rango académico y universitario (a finales del pasado milenio ya eran más de cien los libros y bastantes más los artículos publicados en revistas especializadas), muy por delante de otros ámbitos socioeducativos como la educación de adultos, la educación social, la educación especializada o la formación ocupacional y en empresas, por citar sólo algunos de los más importantes campos de la Pedagogía Social. Este nivel de investigación ha generado a su vez un nivel de metainvestigación que corrobora estos datos, tal y como podemos comprobar en la investigación histórica y bibliométrica realizada por el profesor Dr. Paciano Hermoso (2003). A esta creciente producción de conocimiento, se ha de añadir la consolidación académica y profesional de la ASC a través de su incorporación curricular a carreras universitarias tales como Educación Social y Trabajo Social, y mediante la creación de titulaciones profesionales de Técnicos Superiores en Animación Sociocultural, en Animación Deportiva y en Animación Turística, además de las ya veteranas titulaciones no profesionales pero igualmente oficiales y necesarias para el desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre expedidas por las Escuelas de Animación y Tiempo Libre reconocidas por los diferentes gobiernos regionales y autonómicos del Estado español (Ventosa, 1997b).

2. GESTACIÓN: NACIMIENTO DE LA RED IBEROAMERICANA DE ASC (RIA)

2.1. El 1º Precongreso: los preparativos de la comisión promotora de la RIA

La RIA tiene su origen en el esfuerzo de algunos de nosotros por optimizar las sinergias surgidas de la integración de todos los hechos y acontecimientos anteriormente descritos, mediante el trabajo en red de los nexos o nodos personales e institucionales más representativos de los países iberoamericanos, que a lo largo de los últimos diez años hemos estado en contacto a través de encuentros, estadías, cursos, seminarios, coloquios, jornadas y congresos que se han venido desarrollando de manera periódica.

La oportunidad desencadenante para ello, fue la organización del I Congreso Iberoamericano de ASC que a propuesta mía fue asumida por el Ayuntamiento de Salamanca con motivo de la celebración en esta ciudad de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en octubre de 2005. Desde entonces empezamos a trabajar para la realización de este evento inédito hasta la fecha con el fin de acometerlo en el aniversario de la cumbre justo un año después.

Para ello, logramos el apoyo unánime no sólo del Pleno de la Corporación del Ayuntamiento de Salamanca, sino también del resto de las administraciones públicas, tanto la estatal (a través del INJUVE del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y de la AECI del Ministerio de Asuntos Exteriores) como la autonómica (Junta de Castilla y León), pasando por el de la Diputación Provincial de Salamanca. Con ello, conseguíamos que el Congreso y sus objetivos tuvieran el apoyo unánime de todos los estamentos públicos, por encima de partidos y colores políticos.

Desde el primer momento, uno de los objetivos más importantes del Congreso fue la creación de una Red de alcance internacional pero con especial referencia a Iberoamérica, que reuniera a todas aquellas instituciones y personas interesadas e implicadas de una u otra manera en la ASC. Por ello, de manera paralela a la organización del evento, fuimos dando forma a una propuesta organizativa y jurídica que, una vez confrontada y consensuada con distintos agentes, pudiera ser presentada al Congreso para su ratificación oficial. Para ello, nos servimos de la red informal de contactos e instituciones iberoamericanas conseguidos a lo largo del periplo histórico descrito anteriormente. Al mismo tiempo, también trabajamos en permanente contacto con la otra Red Internacional de ASC, que de manera paralela se conforma actualmente bajo la coordinación del profesor Dr. Jean-Claude Gillet. Esto nos permitió, desde el primer momento, concebir la RIA abierta a una Red de Redes de ámbito internacional.

Este trabajo preliminar de la RIA se desarrolló a través de una comisión promotora creada a tal efecto y compuesta por miembros de los diversos estamentos públicos, académicos y asociativos representativos de la ASC y de los animadores-as en sus diversos niveles universitarios, profesionales y de voluntariado (concretamente la formaban profesorado de ASC procedente de la Universidad P. de Salamanca, responsables de la Escuela Castellano-Leonesa de Educadores de Tiempo Libre y de YMCA, un asesor jurídico experto en animación y tiempo libre y un técnico en ASC del Ayuntamiento de Salamanca). Del trabajo de esta comisión salió la personalidad jurídica con la que dotar a la Red (Asociación Internacional), un borrador de estatutos y un proceso de confrontación de los mismos con representantes de los diferentes países implicados que, tras varios meses de debate y modificaciones, desembocó en una propuesta final que acabó tramitándose unos meses antes del Congreso junto con la constitución de una junta directiva provisional constituida con los socios fundadores de la misma comisión promotora, destinada a llevar al Congreso la ratificación de la RIA y la elección en el mismo de su Junta Directiva definitiva.

2.2. El Congreso de 2006: presentación pública y aprobación oficial de la Red

Los días 19 al 21 de octubre de 2006, por fin se llevó a cabo el I Congreso Iberoamericano de ASC denominado Iberanima-2006 y bajo el lema «Cultura, tiempo libre y participación social». El lugar fue el Palacio de Congresos y Exposiciones de Castilla y León ubicado en la ciudad de Salamanca. Este evento dio cabida a más de trescientos congresistas procedentes de Portugal, Brasil, Argentina, Uruguay, Perú, Cuba, Venezuela, Ecuador, Chile, Colombia, Francia y España. A cada uno de los congresistas se le entregó un ejemplar del libro publicado con los contenidos de las ponencias y comunicaciones presentadas al Congreso, además de los estatutos de la RIA, cuya aprobación definitiva se realizó en la mañana del último día del Congreso, mediante la convocatoria de una Asamblea Extraordinaria desde la que la Junta Promotora Provisional sometió a votación el documento y transfirió sus funciones a la Junta Directiva elegida allí mismo por votación democrática de todos los asistentes.

En ese mismo acto, también se aprobó por mayoría el nombramiento como socio honorífico institucional al Ayuntamiento de Salamanca en cuanto organizador del Congreso y soporte infraestructural de la sede de la RIA. Y por unanimidad, se nombraron en su presencia socios honoríficos de la RIA a Ezequiel Ander-Egg y Jean-Claude Gillet, por su especial contribución al desarrollo de la ASC en Iberoamérica y en Europa respectivamente.

2.3. El Postcongreso: estructuración organizativa y logística del trabajo en

Red

Tras la finalización del Congreso, comenzaba una etapa decisiva y compleja en la que suelen naufragar gran parte de las iniciativas procedentes de los manifiestos y conclusiones congresuales. En esta etapa postcongresual se trataba de poner las bases para garantizar la continuidad y el funcionamiento de la RIA en el futuro. Esta tarea se abordó mediante la cimentación de tres pilares:

- *Transición y desarrollo logístico*: durante los últimos meses de 2006 nos encargamos de transferir hacia nuestra Red recién creada los contenidos y base de datos generados en la web del Congreso (www.iberanima2006.com) a la nueva web de la RIA (www.rianimacion.org), mientras que de manera paralela acometíamos la incorporación y el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas interactivas procedentes de plataformas y programas ofrecidos y mantenidos por una de las organizaciones fundadoras de la RIA, concretamente las Redes ALCAJ y LACA de la YMCA Latinoamericana y del Caribe (una de las redes asociativas de animación infanto-juvenil más numerosas y extendidas de toda Iberoamérica, presente en treinta países y que sólo en Latinoamérica cuenta con unas cincuenta asociaciones y más de doscientos centros de atención que dan servicio a 210.000 miembros en múltiples programas socioculturales) (Blasco, 2006).

- *Estructuración organizativa*: configurada a través de la articulación coordinada y complementaria de tres órganos:

  - *Junta Directiva*: encargada de la toma de decisiones importantes y la supervisión de las acciones de la RIA a través de un presidente (Víctor J. Ventosa. Ayuntamiento de Salamanca y UPSA. España), un vicepresidente (Víctor Andrade de Melo. U. F. de Río de Janeiro. Brasil), un secretario (Marcelino de Sousa. UTAD. Portugal) un vocal responsable de comunicación (Carlos Costa. APDASC. Portugal), y dos vocales (Rosa Valencia. Socializarte. Perú. Fabián Vilas. Foro Latinoamericano de Tiempo Libre y Recreación).

  - *Secretaría de Presidencia*: con funciones ejecutivas de asistencia al presidente y encargada de la administración y contabilidad, se compone de los animadores responsables de YMCA Salamanca y de la asociación «Momo» en representación de las asociaciones coordinadoras de los programas municipales de «Animabarrios».

  - *Equipo de ciberanimación*: responsable de tres de las funciones básicas con las que la RIA articula su trabajo en Red:

    — Mantenimiento de la web de la Red y de sus herramientas virtuales de

comunicación e información.

— Comunicación e información a través de Internet: proceso realizado básicamente a través de foros electrónicos, campañas informativas y edición del boletín electrónico «Animándonos».

— Animación de la Red: mediante la animación de espacios virtuales de debate, formación y consulta, así como la mediación entre los miembros, simpatizantes de la RIA y el resto de sus órganos de gobierno.

Hemos de resaltar que la formación del equipo de ciberanimación ha sido uno de los retos decisivos para el mantenimiento de la RIA y las funciones arriba explicitadas, junto a otras que van incorporándose sobre la marcha conforme surgen nuevas necesidades, constituyen el primer esbozo de lo que podemos denominar un futuro perfil del animador cibercultural que dé respuesta a lo que M. Viché denomina animación cibercultural (Viché, 2007).

3. DESPEGUE: PUESTA EN MARCHA DE ACTIVIDADES Y SERVICIOS

Una vez estructurada y organizada la RIA, se inician durante 2007 una serie de actividades y servicios dirigidos a todos sus miembros e interesados en la ASC, entre los que podemos destacar los siguientes:

- *Primer foro electrónico*. Realizado desde el 12 de febrero hasta el 2 de marzo de 2007 en torno al tema «De qué hablamos cuando hablamos de ASC» y que tuvo una participación intensa y extensa con más de trescientas treinta intervenciones a una media de veinte por día de varios cientos de personas procedentes de diez países[3].

- *Curso iberoamericano a distancia (on-line) sobre «Formulación y evaluación de proyectos de animación sociocultural»*.Constituye el primer curso de formación realizado desde la RIA con el reconocimiento de varias universidades iberoamericanas con estudios superiores en ASC y tiempo libre (la UTAD de Portugal y la PUCU de Uruguay entre otras). Su duración ha sido de varios meses y acaba de finalizar con éxito gracias al trabajo desinteresado y altruista del equipo docente compuesto por profesores universitarios y un conjunto de tutores miembros de la RIA procedentes de Portugal, Uruguay y España, quienes han impartido el curso a más de cuarenta alumnos matriculados en él procedentes de Colombia, Uruguay, Portugal, Brasil, Argentina y España[4].

- *Creación de una serie de recursos documentales, informativos y bibliográficos sobre ASC y tiempo libre* a través de herramientas alojadas en la web de RIA tales como tablón de noticias, ofertas y demandas, biblioteca, documentos, enlaces de interés, blogs…

- *Investigación y publicaciones*:

  — Revista iberoamericana de ASC *Animador Sociocultural*: órgano de expresión de la RIA y espacio de investigación e intercambio en temas de ASC de alcance iberoamericano. Se publica en los dos idiomas oficiales de la Comunidad iberoamericana (español y portugués) en una edición semestral con doble formato electrónico e impreso y se puede acceder a ella a través de la web de la RIA o también directamente: (http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural).

  — *Colección Red Iberoamericana de ASC*: también gracias a la colaboración de la RIA con la Editorial CCS, en 2007 se creó esta colección bajo la dirección de quien escribe estas líneas, con el fin de promover y difundir las principales aportaciones iberoamericanas en materia de animación y tiempo libre en contextos latinomericanos y europeos. Esta colección se nutre de títulos propuestos por la Ria (en virtud de lo cual una parte de los derechos de su venta recaen en beneficio de la misma) y de títulos propuestos por la propia Editorial CCS. En la actualidad ya han aparecido los dos primeros títulos a iniciativa de la RIA (*Tiempo libre y recreación* de P. Waichman y *Ámbitos Iberoamericanos de Animación Sociocultural* coordinado por V. Ventosa) y en el momento en que lean estas páginas, habrá salido otro por iniciativa de la Editorial CCS (*Perfiles y modelos de animación y tiempo libre* de V. Ventosa), además del ejemplar que tienen en sus manos.

  — *Centro de Documentación sobre ASC*: creado en Salamanca gracias a la cesión por parte del Ayuntamiento de esta ciudad de un espacio sociocultural y una biblioteca con fondos procedentes de los departamentos municipales de Participación Ciudadana y de Juventud (Centro Miguel de Unamuno) y las donaciones de algunas de las editoriales más importantes en materia de ASC (especialmente la Editorial CCS y Narcea).

  — *Futuros congresos iberoamericanos de ASC*: la RIA irá adjudicando las sucesivas ediciones de los congresos iberoamericanos de ASC de entre aquellas candidaturas que se postulen y ofrezcan mayores garantías para la organización de un evento de esta envergadura. El Congreso se constituye con carácter bianual para celebrarse en años pares (con el fin de complementarse con los coloquios internacionales que se vienen celebrando en años impares) en alguna ciudad de cualquiera de los países

miembros de la Comunidad iberoamericana. Este es el caso del II Congreso Béjar-Plasencia, 2008, que presentamos a través de estas páginas.

4. BALANCE Y PERSPECTIVAS DEL I ANIVERSARIO DE LA RIA

Al cumplirse el segundo año de funcionamiento de la RIA, podemos hacer un pequeño balance de su andadura, basándonos en una serie de fortalezas y debilidades que actualmente creo que afectan a nuestra Red:

4.1. Fortalezas

— Creciente número de miembros individuales e institucionales.

— Estructura organizativa rodada y consolidada.

— Red de nodos personales e institucionales muy amplia y representativa de la ASC en Iberoamérica.

— Una serie de servicios en marcha aglutinados en torno a una portal-web que minimiza las distancias y la separación física y geográfica.

— Una red de alianzas estratégicas con editoriales especializadas, con organizaciones no gubernamentales y con universidades de amplia proyección iberoamericana y comprometidas con el desarrollo de la ASC.

— Una andadura que aunque aún breve, sin embargo está desarrollando un nuevo estilo de trabajo en red dentro de la ASC y que está experimentando e innovando en torno a las posibilidades y al papel de la ASC y de los-as animadores-as dentro de una sociedad globalizada y del conocimiento.

Junto a estas fortalezas y atemperando el riesgo de triunfalismo, debo anotar una serie de dificultades y peligros que acechan en la actualidad a la RIA hasta el punto de que, de no ser atajados a tiempo, pueden hacerla naufragar.

4.2. Debilidades

— Dificultades de comunicación y de gestión generadas por la distancia y la dispersión de sus miembros en una comunidad intercontinental tan vasta como es la iberoamericana y donde los miembros ejecutivos de la RIA proceden, por propia vocación de ésta, de los diversos países miembros.

— Los costes fijos del mantenimiento de la web y de sus herramientas virtuales necesarios para sostener la comunicación y los servicios interactivos de la RIA son actualmente superiores a los propios recursos de la misma, por lo que nos encontramos en un momento en el que es necesario sensibilizar a todos nuestros socios para estar al día en su contribución anual, a la vez que iniciar una serie de gestiones orientadas a conseguir el apoyo de las instituciones públicas y privadas mediante fórmulas como la subvención, el mecenazgo o el patrocinio. Algo que afortunadamente ya ha empezado a dar sus frutos, por parte de organismos que, como la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), están permitiendo el mantenimiento de nuestra web y de los correspondientes servicios mínimos de administración.

Con la realización del II Congreso Iberoamericano de ASC (Béjar-Plasencia, 16-18 de octubre de 2008), iniciamos una nueva etapa en la expansión y consolidación de la Red Iberoamericana Animación Sociocultural, caracterizada por el inicio de su descentralización a través de nodos en sus países miembros, con un funcionamiento autónomo que esperamos contribuya al definitivo desarrollo y posicionamiento de la ASC y el tiempo libre de Iberoamérica en la Comunidad internacional, tanto desde el punto de vista profesional como académico y científico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores*, Madrid, Narcea.

— (2000): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

BLASCO, M. (2006): «Redes sociales: animación sociocultural y participación», en VENTOSA (coord.): *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

BRANDINI, SIEIRO y CARNICEL (orgs.) (2007): *Palabras-chave em Educaçao nao Formal*, São Paulo, Ed. Setembro.

COOMBS, Ph. (1985): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*, Madrid, Santillana.

DE SOUSA LOPES, M. (2006): *Animaçao Sociocultural em Portugal*, Chaves, Intervençao.

FAURE, E. y otros (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad.

FERMOSO, P. (2003): *Historia de la Pedagogía Social Española*, Valencia, Nau Llibres.

MORIN, E. (1998): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

VICHÉ, M. (2007): *La animación cibercultural*. *La Animación Sociocultural en la sociedad del conocimiento*, Zaragoza, Certeza.

VENTOSA, V. J. (1997a): «Perspectiva comparada de la Animación Sociocultural», en TRILLA, J.: *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel.

— (1997b): *Modelos de formación de animadores socioculturales en el marco de la Europa Comunitaria*, Salamanca, Universidad P. de Salamanca-Junta de Castilla y León.

— (2001): *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*, Madrid, Editorial CCS.

— (2002): *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*, Madrid, Popular.

— (2003): *Educar para la participación en la escuela*, Madrid, Editorial CCS.

— (2004): *Métodos activos y técnicas de participación*, Madrid, Editorial CCS.

— (coord.) (2006): *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

— (coord.) (2008a): *Ámbitos Iberoamericanos de Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS-RIA.

— (2008b): *Perfiles y modelos de animación y tiempo libre*, Madrid, Editorial CCS.

WAICHMAN, P. (2008): *Tiempo libre y recreación*, Madrid, Editorial CCS-RIA.

PRIMERA PARTE

MARCO GENERALL IINTRODUCTORIIO

2

Perspectivas profesionales de la animación: una mirada internacional

Jean-Claude Gillet
Profesor emérito en Ciencias de la educación Universidad de Burdeos Coordinador de la Red Internacional de la Animación (RÍA).

Traductor: Nicolás Ruiz

Ante todo, quisiera rendir homenaje al Prof. Doctor Xan Bouzada, profesor de la Universidad de Vigo, sociólogo gallego de gran prestigio en temas culturales, y que nos ha dejado hace unos meses. El fue el primer profesor investigador que me invitó a venir a España para intervenir en un coloquio celebrado en Santiago de Compostela en 1996. Era miembro del comité científico del I Congreso Internacional sobre *«La animación sociocultural y los desafíos del siglo XXI»*, que ha tenido lugar en abril de 2008 en Ponte de Lima. Había intervenido también en un coloquio en Burdeos, hace unos quince años, y siempre recordaremos su aguda inteligencia y su gran sabiduría sin ninguna ostentación por su parte.

Quiero agradecer, en segundo lugar, a los organizadores del Coloquio ibero-americano de animación sociocultural, por haber tenido a bien invitarme a clausurar esta iniciativa en Béjar y Plasencia.

Quiero recordar a los asistentes en el primer Congreso, que mi intervención de hace dos años en Salamanca, se refería, más bien, a un estado de la animación en Europa, aunque abordaba, por otra parte, la situación en otros países y otros continentes. Proponía particularmente algunos retos para el futuro, sobre los cuales quiero volver más adelante.

El primer reto se refería al desarrollo de las redes respecto a la animación. Decía entonces: *«Me parece deseable llevar a cabo este objetivo de redes múltiples dentro de*

una perspectiva de organización más informal que formal, más flexible que rígida, en construcción más bien que ya construida, más en red que en haz ». Vamos a intentar evaluar nuestros progresos de acuerdo con la petición, que se me ha hecho, de realizar una comunicación en el plano internacional: seamos modestos. No estoy seguro de poseer el conocimiento total de las actividades de animación que se realizan por todo el mundo. Recordaré, sin embargo, las iniciativas que se han tomado a partir del primer Congreso.

El segundo reto concierne a la cuestión de los intercambios sobre los problemas de formación, de profesionalización, de búsqueda a escala continental o intercontinental. Yo me hacía a mí mismo y a todos esta pregunta: *«¿Cómo responder a este interés legítimo en una perspectiva de apertura al mundo totalmente deseable?»*. Y a este respecto, no puedo estar forzosamente tranquilo por la evolución de Europa en lo referente al reconocimiento de las actividades del futuro: trataremos de mostrar, en la segunda parte, que, hoy por hoy, no es tan evidente que la animación sociocultural esté ganando en eficacia y claridad.

El tercer reto, identificado con el de Salamanca, se refería, decía yo, *«al análisis de la evolución de las sociedades en sus relaciones con la aparición de nuevas profesiones en los ámbitos culturales, sociales, educativos, deportivos, patrimoniales, turísticos, etc.»*. ¿Qué ocurrirá en el futuro? Debido a la crisis mundial, ¿no existe en las instituciones una fuerte tendencia a privilegiar la función de ayuda y de compensación en detrimento de la dimensión de promoción que fue algo fundamental en la animación sociocultural? Esta pregunta será el tema de mi tercera y última parte.

1. LA SITUACIÓN DE LAS ZONAS DE LA ANIMACIÓN EN EL MUNDO EN 2008

No se puede negar que el trabajo de los investigadores sobre la animación, las publicaciones de los comunicantes de las diferentes redes existentes sobre la animación y los encuentros de todos, investigadores, profesores, animadores, voluntarios y militantes ha sido de gran importancia durante el período transcurrido desde el Congreso de Salamanca.

Es el caso, por ejemplo para la RÍA, de la obra titulada *Ámbitos Iberoamericanos de Animación Sociocultural. Experiencias, trayectorias y desafíos*, bajo la coordinación de Víctor Ventosa, aparecida, hace algunos meses, en la Editorial CCS. Esta obra de la colección RÍA es continuación de la obra de nuestro colega argentino Pablo Waichman, *Tiempo libre y recreación. Un desafío pedagógico*, publicado igualmente en 2008. Se hace eco también de la obra publicada en 2004 bajo mi dirección *L'animation*

professionnelle et volontaire dans 20 pays[1] *(La animación profesional y voluntaria en 20 países)*. Dos colegas antropólogos (Chantal Crenn y Laurence Kotobi) y yo mismo, hemos dirigido otra obra titulada *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique (Los animadores profesionales frente a la diferencia étnica)*, aparecida en 2007; también en la colección que dirijo, *Animation et territoires* (*Animación y territorios*), en Harmattan (París).

Así mismo, en 2007, pero en España, aparece *La animación cibercultural* de Mario Viché González, en ediciones *Libros Certeza* de Zaragoza. Finalmente en 2008, con ocasión de un coloquio realizado en marzo en Burdeos para el 40° aniversario de mi institución, el IUT Michel de Montaigne, dirijo en el plano científico un DVD, realizado por un colega cineasta; DVD que lleva por título *40 ans d'animation professionnelle*[2] (40 años de animación profesional).

Del otro lado del Atlántico, cómo no citar la obra *La animación cultural* de nuestro colega Víctor Andrade de Melo, profesor de la Universidad federal de Rio, y *Lazer e cultura*, coordinada por Nelson Carvalho Marcellino, sociólogo de la Universidad Metodista de Piaricaba-UNIMEP, publicada en 2007 en Brasil por *Alínea Editora*.

Desde el punto de vista de los encuentros, congresos, seminarios y coloquios, señalemos el realizado en abril de 2007, en Ponte de Lima en Portugal, el Congreso internacional de animación, artes y terapias, organizado por *Intervenção - Associação* para la *Promoção e Divulgação Cultural*, el Grupo de Teatro Unhas do Diabo y la Escola Superior de Teatro de Galicia, con una publicación de las actas. El mismo mes se realiza en Burdeos un coloquio organizado por el MiRCTA (Misión de Investigación sobre la Cultura y los Territorios en Aquitania) y los CEMEA Aquitania, en colaboración con la Asociación francesa de Sociología, el Observatorio Nacional de la Animación y del Deporte (ONMAS), el UMR 5185 ADES-CNRS (Centro Nacional de la Investigación científica): mi colega Yves Raibaud, geógrafo, aquí presente, es uno de los animadores científicos, con otro colega sociólogo, presente en Salamanca en 2006, Eric Gallibour. El tema aborda «*Los cambios profesionales en el mundo asociativo»*.

En noviembre de 2007 se celebra el 19° Encuentro nacional de recreación y de ocio, organizado en Recife, Brasil, por ENAREL, también con actas publicadas bajo el título *Recreación, deporte y ocio. Espacio, tiempo y actitud*, dirigidos por Katharine Ninive Pinto Silva y Jamerson Antonio de Almeida de Silva, y que viene a ser la continuación de los del 18° encuentro que se efectuó en Curitiba en noviembre de 2006. Estos últimos están dirigidos por João Eloir Carvalho en una obra aparecida en ediciones Champagnat, *Lazer no espaço urbano : transversalidade e novas technologias*. (*Lazer en el espacio urbano: transversalidad y nuevas tecnologías)*.

No olvidamos tampoco las actas del Coloquio de la Red Internacional de la

Animación (Red animada por quien les habla) que se celebró en los días 26, 27 y 28 de septiembre de 2007 en Lucerna, Suiza. El punto de partida de su temática introducía la idea de que están multiplicándose cada día modificaciones globales y que nada parece detenerlas. La pregunta directa que se desprende de ello fue la siguiente: «¿Existen, a nivel local, posibilidades de organizar activamente de manera constructiva estos procesos?». El 3º Coloquio internacional *«Animación sociocultural: retos locales y globales»*, se centró, pues, sobre esta problemática, suscitando así algunas cuestiones candentes. ¿El enfoque ascendiente (de abajo arriba) y participativo de la animación sociocultural constituye una respuesta posible al desafío lanzado por los procesos globales y locales de modificación? ¿Las relaciones sociales y las redes de comunicación trazan un camino fuera de la creciente pérdida de identidad y de la división de nuestra sociedad global? ¿La cohesión social, a pequeña escala, es la condición para el desarrollo sostenible a gran escala? ¿Cómo se presenta el desarrollo en Europa y de qué experiencias internacionales podemos sacar lecciones? ¿La solución nos conduce al mundo virtual? ¿O el debate sobre la participación y la interconexión es sólo una nueva ilusión o la expresión del desconcierto frente al debate de la globalización?

Este 3º Coloquio internacional se inscribió en la misma línea de los coloquios precedentes de Burdeos (2003) y de São Paulo (2005), y ha planteado, pues, cuestiones críticas en el contexto de los desarrollos globales y locales, y nosolamente desde un punto de vista teórico. Proyectos concretos han expuesto los desafíos que hay que acometer en las regiones urbanas como ejemplos rurales. Comparaciones internacionales han abierto el camino para intercambios recíprocos y debates apasionantes. Esto ha sido posible por el hecho de que estaban representados todos los continentes: Oceanía por Australia; Asia por Turquía (pero esto puede ser discutible), Irán, Vietnam, Filipinas, Líbano, India, Nepal, Bangladesh, Tailandia; África por Ghana, Camerún, Tanzania, Tchad, Burkina Faso, Senegal, Nigeria, Suráfrica; América por Canadá, Brasil, Estados-Unidos, Ecuador; Europa por Suiza, Inglaterra, Francia, Portugal, Países-Bajos, Alemania, Finlandia, España, Austria, Estonia, Polonia, Bélgica, Ucrania, Luxemburgo. La cuestión de la función y de la importancia de la animación sociocultural, es decir, de un concepto que está orientado por valores tales como la justicia y la integración sociales, estuvieron en el centro del debate, en el que participó Víctor Ventosa, representando así a la «Red Iberoamericana de Animación Sociocultural». Las actas publicadas en 2008, bajo la dirección de Mariana Christen Jacob y Judith Reichmuth, miembros de la Universidad de Lucerna de las Artes y las Ciencias aplicadas-Trabajo social, me parece que dejan muy claras las diferencias que hay entre un desarrollo comunitario con enfoque anglo-sajón de tipo más bien integrador, y una animación sociocultural que pretende ser más transformadora de la realidad social y cultural.

El 4º Coloquio tendrá lugar, como está previsto, en Montreal los 27, 28, 29 y el 30 de octubre de 2009. Ésta es la temática: las prácticas innovadoras en animación hacen que se multipliquen los contactos entre los agentes de los campos social, educativo,

económico y político.

Contribuyen al desarrollo simultáneo de las personas, de las organizaciones y de la sociedad al aumentar su caudal cognoscitivo, al fortalecer el poder de actuar y la expresividad, y al estimular el potencial creativo. La expansión de la creatividad individual y colectiva es un medio privilegiado de acentuar y de ampliar el desempeño de la plena ciudadanía. Esta expansión dinamiza y favorece la aplicación de programas de desarrollo global y sostenible dentro de las comunidades urbanas y rurales.

La creatividad en animación se sitúa en el centro de los desafíos organizativos, comunitarios y ciudadanos. Cada uno de estos tres desafíos centrará el objeto de un día temático del coloquio. El primer día se dedicará a los desafíos de la creatividad en el plano organizativo. El segundo día estará centrado sobre los desafíos comunitarios de la animación dentro de un contexto de pluralismo cultural, que caracteriza las grandes ciudades contemporáneas, tanto del Norte como del Sur. Por fin, el tercer día estará organizado de acuerdo con los desafíos ciudadanos de la animación. La creatividad puede ayudar tanto a plantear la cuestión del sentido de los compromisos individuales y colectivos como a renovar los ideales y las políticas que dirigen la vida en sociedad. Este aspecto se relaciona con la experimentación de alternativas a los modelos culturales dominantes que encarna la sociedad de consumo en los países desarrollados, particularmente a partir de inquietudes ecologistas y de prácticas artísticas comprometidas.

Esperamos en el coloquio una presencia masiva de los países latino-americanos, poco representados en Lucerna especialmente con relación al Coloquio de Burdeos, sin perder la conexión con los países representados, por primera vez, en el Coloquio que se desarrolló en Suiza.

El 5° Coloquio está ya previsto celebrarlo en África, ya sea en Senegal o en Camerún. Y posiblemente tenemos un candidato para 2011, Turquía, cuyo lugar, en Europa o no, es un debate muy importante, en un momento en que parece crearse en Estambul una formación universitaria para la animación. Para no hacer pesada esta presentación, no insisto sobre los coloquios, las revistas, las manifestaciones que han tenido lugar en Francia sobre el tema de la animación.

Desde el punto de vista de otras redes vivas, hay que recordar la existencia activa de la APDASC (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural) con su presidente Carlos Costa. Se han recibido gran número de iniciativas: informaciones por internet, encuentros culturales y festivos, sin omitir la revista «Práticas de Animação» de Delegación Regional de Madeira de la APDASC, bajo la responsabilidad de Albino Viveiros. Por otra parte, va a organizar su II Encuentro Regional de Animación Sociocultural en Funchal el 7 de noviembre de 2008.

Tengo que señalar, por parte de Portugal, la existencia también del ANAE (Associação Nacional de Animação e Educação), de CASCA, la Cooperativa de los Animadores Socioculturales, y del ANASC (Associação Nacional de Animadores Sócio-Culturais).

Referente a España, quiero recordar, primeramente, la existencia de otra revista virtual y multilingüe, con el título *«Quaderns d'Animaciò i Educació Social»*, revista de los animadores socioculturales y de los educadores sociales, dirigida por el profesor Doctor Mario Viché, que ya está preparando el 8° número.

Es inútil volver sobre Red Iberoamericana de Animación sociocultural (RÍA), organizadora de este II Congreso con su revista *«Animador Sociocultural»* y su boletín electrónico *«Animándonos»*. Esta red, cuyo presidente es Víctor Ventosa y el *webmaster* Miguel Blasco, está bien vigorizada por sus conferencias, sus foros electrónicos, sus publicaciones y coloquios virtuales; además, se ha realizado una descentralización, o está en vías de hacerlo en Perú, en Colombia, en la República Dominicana, en Cuba, en Argentina, en Uruguay. Varios países ya poseen un blog.

Por parte de la América Latina recordemos la actividad del Centro *Recreándonos* en Montevideo, que acaba de organizar en junio de este año su 3° seminario de animación social y cultural sobre el tema *«Participación social y subjetividad»*, así como la realización, por el *Foro Permanente del Tiempo libre y de la Recreación*, del 9º Encuentro internacional sobre la temática del juego, del entretenimiento y del tiempo libre, que tuvo lugar en Montevideo el 24 y 25 de noviembre de 2007. En varias de estas iniciativas encontramos, especialmente a Ezequiel Ander-Egg (Argentina), Victor de Melo (Brasil), Pablo Waichman (Argentina), Fabián Vilas (Uruguay). Citemos, finalmente, en este recorrido latinoamericano la revista *Recreación* dirigida por nuestro amigo argentino Pablo Ziperovitch, revista reconocida por el Forum permanente del Tiempo Libre y de la Recreación.

¡Cuántas actividades en dos años por parte de todos nosotros! Y no he citado otras iniciativas tomadas de aquí y de allá, en otros territorios y otros continentes. Pienso en el difícil trabajo de nuestros amigos libaneses por ejemplo.

Esta riqueza tiene también un reverso: una dificultad de identidad si tenemos en cuenta no sólo las diversas definiciones de la animación, sino también las analogías de gran complejidad de esta praxis con las nociones de ocio, tiempo libre, desarrollo local o comunitario, entretenimiento, educación popular, educación social, etc[3].

2. LA AMPLIACIÓN DE LAS REDES IMPONE UNA DIVERSIDAD

QUE, POSIBLEMENTE, SEA ORIGEN DE DESACUERDOS: ¡PROCUREMOS QUE SEA PARA MEJOR!

Efectivamente, podemos comprobar nuestras diferencias que son de varios tipos. Primeramente, la animación forzosamente no es percibida, definida, adaptada de modo común. Aquí ideología, es decir, sistema de representación del mundo y de acción sobre éste; allí metodología, es decir, conjunto de métodos programados para la puesta en marcha de un proyecto de acción social o cultural; en otro lugar, tecnología como campo de aplicación de una teoría de la dinámica de los grupos; o incluso praxeología como tentativa científica de puesta en tensión de una teoría y de una práctica para medir las desviaciones y las interacciones dialogadas; técnica sencilla para poner en marcha las actividades.

Luego, para designar su campo de intervención, algunos prefieren los términos de diversión, de ocio o de desarrollo local o comunitario, y no el de animación, para designar en primer lugar el sentido de las acciones que son las suyas.

Es necesario también subrayar que aquí, (en Brasil, por ejemplo) se utiliza la expresión «Animación cultural», mientras que en el Líbano, la preferida es «Animación social». En Francia se hablará de «Animación social y cultural» (en una de las formaciones profesionales y universitarias a la vez) o de animación sociocultural o socio-educativa.

Otra particularidad: mientras que Francia, Suiza o Líbano hablan de animación profesional, otros países prefieren quedarse con la denominación de monitores de tiempo libre, incluso recreacionistas, agentes de desarrollo o incluso simplemente trabajadores sociales, mientras que algunos rechazan toda idea de profesionalización.

Si la definición permanece problemática, otras dificultades nos esperan cuando se comparan formaciones universitarias. En España, no existe más opción que «animación sociocultural », en la formación de «*educador social »*: la formación universitaria simplemente incluye algunos créditos solamente, vinculados al campo de la animación sociocultural, pero la profesión de animador como actividad de referencia y, por tanto, referido a un diploma de licenciatura post-bachillerato ya no existe. En Suiza, por ejemplo en Lausana, la formación de trabajo social comprende tres orientaciones: animación sociocultural, educación social y servicio social.

La formación está organizada según el proceso europeo, llamado de Bolonia, aunque la Confederación helvética no forma parte de la Comunidad europea. Los tres primeros semestres son transversales (con un semestre de prácticas), y los tres semestres siguientes son específicos para cada orientación profesional.

En Italia, existe ahora, desde hace dos años, una formación universitaria titulada » Educación y animación social », en la Universidad de Padua.

Sobre el portal o sitio del APDASC, en Portugal se presentan, pues, dos formaciones (de nivel post licenciatura) en *«gestión de proyectos culturales»*: considerados *«directamente vinculadas a la Animación sociocultural»*. Personalmente, pienso que la animación y la gestión, por lo menos en la traducción cultural francesa, son muy divergentes teórica y prácticamente: la animación está más próxima de los objetos públicos y la gestión más próxima de los culturales y de los artistas. No tengo tiempo aquí de demostrarlo. Pero me he dado cuenta de que en muchas universidades de Suramérica, la animación está poco presente**:** en cambio, la gestión de la cultura, del patrimonio y del turismo ocupan espacios cada vez más importantes para la imagen de la sociedad dominante de mercado.

Para continuar con Portugal, sabed que existen, siempre según el portal (o sitio) del APDASC, cuatro licencias identificadas en el campo de la animación: animación sociocultural en ocho escuelas superiores y en una universidad; animación e intervención sociocultural, animación cultural y educación comunitaria, cada una en una escuela superior; y, finalmente, animación socioeducativa y animación cultural, en cuatro escuelas superiores. Pero, además de las denominaciones diferentes, cuando se compararan los contenidos de estos diplomas de una escuela a la otra, incluso para la misma licencia, nos damos cuenta de que existen unas diferencias notables.

En Francia fue peor en años recientes: entre 80 y 180 licencias diferentes en el campo de la animación, identificadas en 2007 según fuentes diversas, sin hablar de diplomas del Estado de los ministerios de la juventud y de deportes o de la salud. Debería producirse un gran cambio, ya que una comisión de ocho personas (entre las que formaban parte tres de Burdeos), comisión nombrada por el Ministro de la enseñanza superior, estableció en un documento titulado *«Propuestas para una armonización y un reconocimiento de la oferta universitaria de formación profesional en las profesiones de la animación»*, la aprobación, en lo sucesivo, de un único master, y de una sola licenciatura con cuatro opciones diferentes: coordinación y desarrollo de proyectos para los territorios; coordinación y desarrollo de proyectos para la animación social y cultural; coordinación y desarrollo de proyectos para la acción socio-educativa, la formación, la inserción; coordinación y desarrollo de proyectos para la economía social y solidaria; con una sección común para las cuatro opciones. Por otro lado, casi todas las formaciones no universitarias deberían desaparecer, excepto por debajo del bachillerato.

Esta situación abigarrada es tanto más preocupante, por lo menos para Europa: comisiones más o menos ocultas de evaluación, emanadas de los ministerios correspondientes (universidades, formación profesional) están preparando una armonización de las profesiones de referencia para la creación de diplomas de

licenciatura comunes (licenciaturas y masters) para facilitar, teóricamente, la movilidad entre países de los estudiantes y profesores. El peligro más importante es que todas las profesiones, conocidas como: asistente social, educador y animador, estén integradas en una denominación general llamada «trabajo social» globalizante. Por lo que nos concierne, lucharemos (y queremos asociar a la lucha a todos los que lo desean, especialmente a los Suizos y Portugueses), para mantener la formación histórica de la animación socio-cultural, porque ésta corresponde a retos políticos que voy ahora a desarrollar en mi última parte.

3. ¿LA FORMACIÓN DE LA ANIMACIÓN PUEDE REALIZARSE EN LA FORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL?

El tercero y último reto, evocado en la introducción, se refiere, pues, a los efectos potenciales de una aproximación duradera entre la formación del trabajo social y de animación.

Más precisamente, debido a la crisis bajo sus diversas formas (económicas, financieras, culturales, sociales, cívicas, civiles, cognitivas, afectivas y relacionales) que afectan casi al mundo entero y no solamente a los países en vías de desarrollo, ¿los animadores no corren el peligro de ser absorbidos, poco a poco, en una formación profesional que no es la suya y que, a la inversa, hasta puede provocar efectos, aún hoy más importantes, de interferencia sobre las funciones que deberían ser las suyas? Esta formación se llama trabajo social, entendido como recuperación social de personas que padecen sufrimientos que se manifiestan bajo formas diferentes: estado precario, pobreza afectiva, ausencia de relaciones sociales, paro, degradación, dificultades de integración, enfermedades, violencias sufridas o provocadas, delincuencia, etc.

Tenemos gran cantidad de ejemplos que muestran la evolución de ciertos animadores que trabajan, por ejemplo, en el campo sanitario, social o médico social, y que les llevan, poco a poco, a inscribirse y definirse como trabajador social de la recuperación de los individuos con una dificultad por la falta y la insuficiencia como heridas por las deficiencias y las desventajas que estructuran las nomenclaturas, los baremos y las clasificaciones de la invalidez, por ejemplo, y tampoco las lleva a construir su identidad profesional sobre la promoción de estas mismas personas, orientada hacia las capacidades, las potencialidades y el restablecimiento de la imagen de sí en una interacción continua con entorno. Bajo la presión de la formación histórica de estas instituciones (estructurar para minusválidos, hospitales, asilos de ancianos, etc.) y los agentes médicos y médicos-sociales que las componen, ciertos animadores pierden poco a poco sus referencias profesionales, y se extravían en unas prácticas que dependen más del trabajo social clásico que del trabajo de la sociedad en sí misma, definido como

el hecho de apoyarse en los agentes sociales, individuos y grupos, participando en el nacimiento de nuevas formas de acción y en la ampliación de los espacios de democracia.

Si se trata de poner por obra proyectos, llamados de «animación social» en el sentido empleado por los italianos o los españoles (o en América Latina, como «el desarrollo comunitario»: llamado también en ciertos países anglosajones «the comunity development»; o también «le développement communautaire» en Quebec), entonces son posibles las analogías de práctica, e incluso de orientación teórica. Esta constatación es una evidencia, si se define el desarrollo comunitario como la integración de grupos excluidos o marginados en un intercambio y un debate ciudadano amplio, fundándose sobre las capacidades sociales y culturales de cada una de las comunidades concernidas. En consecuencia, los animadores llamados «sociales» pueden reforzar su identidad profesional en un enfoque comunitario que trata de ir más allá de los únicos intereses individuales, basándose sobre el sentimiento compartido de pertenencia al nivel territorial o institucional, sobre los intereses que unen a los agentes concernidos (los usuarios de servicios, por ejemplo, o las poblaciones, pero en diálogo —si es posible— con los elegidos y los representantes de las instituciones) y sobre la idea participativa de la comunidad de base en el debate público y para la resolución de las «situaciones-problemas» con las que están confrontados. En su *diccionario del trabajo social*[4], el argentino E. Ander-Egg asocia como equivalentes «*animación de base*» y «*desarrollo comunitario*». Además, indica que *«la acción comunitaria se articula con desarrollo local, pretendiendo sensibilizar y motivar a las personas para que participen en la solución de sus propios problemas»*. Este método (la participación), este programa de acción (basado sobre proyectos), este proceso (con la estrategia que implica), este movimiento (del orden de la acción social) entra en correspondencia y en sinergia con la cultura de la animación.

Que el animador trabaje en cooperación, en unión, de acuerdo con los demás trabajadores sociales (asistentes sociales, educadores especializados, por ejemplo) o con los sanitarios, ciertamente está bien. Pero su lógica profesional depende de otra naturaleza proponiendo, por ejemplo, momentos divertidos estrechando lazos con miembros de la familia y recuperando su dignidad (por medio de actividades físicas y manuales o con estímulos cognitivos, con canto); en una palabara, creando momentos de placer, rechazando la negativa de la ciudadanía de los residentes que viven en instituciones sociales o médico-sociales. Hay que hacer, por ejemplo, una distinción entre ocuparse de los cuidados (la *cura* como se dice en Italia) y ocuparse de sí en una búsqueda de más autonomía por la creación de un ágora regular, especialmente en residencia de la 3ª edad, reunión de ancianos que ponen en práctica su capacidad colectiva de *empowerment* sobre las cuestiones que les conciernen y les reúnen.

Los animadores tratan, pues, de favorecer la integración y la participación de las

personas en la vida colectiva institucional, y deben colaborar con los sectores de los cuidados, pero no tienen una función terapéutica, y, en este aspecto, no comparto el punto de vista de algunos de mis amigos portugueses. Es justo manifestar que un animador puede tener efectos terapéuticos por su acción colectiva, pero, sin embargo, eso no significa que se relacione con el sector de los cuidados, excepto si se entiende en sentido general de un estado de bienestar en todos los planos que atañen a la vida de cada uno, cada día de su vida, incluso aparte de los momentos de acompañamiento en instituciones sanitarias.

Igualmente, la animación, en el sector psiquiátrico, exime de una *«rehabilitación psicológica»* que, por una parte, puede producirse por un trabajo de creación en una actividad motriz regulada para los hiperactivos y los compulsivos, favoreciendo así una mejora de su relación con el cuerpo; y, por otra parte, un trabajo sobre la aceptación y una nueva percepción de sí por una labor sobre lo imaginario y los lenguajes. Pero, en ningún caso, tampoco puede haber confusión entre sector de la terapia y sector de la animación.

En definitiva, la animación contiene tres dimensiones esenciales en este tipo de instituciones sociales o médico-sociales:

— Restablecer la conexión del sujeto consigo mismo, ofreciendo a cada uno la posibilidad de desarrollarse y de construir una imagen más positiva de sí apoyándose en sus recursos potenciales.

— Proponer la creación de un vínculo comunitario interno o con otros compañeros de fuera; lo que le permitiría a cada uno sentirse parte integrante de un sistema de pertenencia, soporte esencial en la identidad de adulto.

— Finalmente, intentar hacer surgir el lazo social que permita darse a conocer como ciudadano, siendo esta última dimensión la más delicada para trabajar, a causa de la disposición muy particular de estos adultos.

El animador con sus intervenciones procura privilegiar objetivos que tienden a la adquisición y el desarrollo de competencias psicológicas, tales como el comunicarse con grupos diversos dentro y fuera de el establecimiento, hacer valer su punto de vista respetando el de los demás, desarrollar lazos de afinidad o de apoyo, aprender a negociar, a elegir, participar en la elaboración de decisiones y de reglas de funcionamiento, crear una asociación, etc. La utopía animadora debe ir, por ejemplo, hasta la formación de una junta general de residentes y la puesta en marcha de una comisión de residentes. Por cierto que este tipo de iniciativas introduce un cierto *«desorden»* en la vida de la institución: son en realidad elementos constituyentes de un análisis del estado de la institución misma y del comportamiento de todos los profesionales que hacen referencia (del cuidado a la animación, pasando por lo

educativo, de arriba abajo de la jerarquía).

En resumen, de ese modo puede delimitarse la frontera entre trabajo social y la animación, como lo explican los sociólogos alemanes N. Sievers y W. Bernd: *«si la sociocultura está interesada en objetivos sociales, no está sujeta a los objetivos del trabajo social… Parte de las potencialidades creativas y de los recursos de los individuos, y no de sus problemas o de sus carencias»*[5].

Se trata solamente de delimitar fronteras comprensibles para todos entre dos funcionalidades, dos actividades y dos culturas distintas en el panorama del trabajo social: la promoción individual y colectiva y la de la rehabilitación y del cuidado. Este trabajo reflexivo[6] está evidentemente en relación con la parte precedente de mi intervención que se refiere a la cuestión de las formaciones.

Esta reflexión está también en relación directa con la definición de la animación profesional que les propongo antes de concluir: *«la animación profesional pretende realizar una acción reflexionada, es decir, una praxis pedagógica que, partiendo de actividades sociales, educativas o culturales vinculadas a un espacio institucional o a un territorio geográfico, busca, ciertamente de modo modesto pero muy efectivo, la profundización y la ampliación de una democracia emancipadora, utilizando las redes pertinentes y la inteligencia estratégica del animador profesional: éste trata de facilitar y de permitir desarrollar la participación individual y colectiva (preferentemente para los que han sido apartados del poder y del saber) con vistas a la construcción permanente de una sociedad más solidaria entre todos y más abierta para cada uno»*.

CONCLUSIÓN

Éstas son algunas pistas de reflexión que quisiera proponerles a ustedes en la clausura de este congreso. Ciertamente, todos nosotros avanzamos, pero no es ni sencillo ni evidente mantener, a la vez, nuestra unidad y nuestra diversidad. Así es para el mundo, para los pueblos que lo componen, para las clases, los grupos y las múltiples categorías que los distinguen, y para los individuos que las constituyen. Multipliquemos nuestros encuentros, los intercambios de estudiantes, de investigadores, de profesores, de profesionales; tal es la orientación que les propongo a ustedes. En efecto, pienso, como escribió Oscar Wilde, que *«un mapa del mundo que no incluya la utopía, no es digno de una mirada, porque deja fuera al único país, hacia el cual avanza sin cesar la Humanidad»*.

Muchas gracias.

Jean-Claude Gillet

Profesor emérito en Ciencias de la educación
Universidad de Burdeos
Coordinador de la Red Internacional
de la Animación (RÍA)
22 de julio de 2008

SEGUNDA PARTE

POLÍTICAS, PROGRAMAS Y EQUIPAMIENTOS SOCIOCULTURALES Y DE TIEMPO LIBRE

3

Animación Sociocultural y política: el papel de la Administración en los procesos de ASC

Xavier Úcar
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social Universidad Autónoma de Barcelona

> *El Estado (...), ese subsistema específico que debe gobernar políticamente la sociedad, pero que no la debe substituir ni colonizar ni producir* (Donati, 2004: 33).

> *Nadan contracorriente y son todavía muy pocos los políticos que promueven un gobierno receptivo y transparente que busque, de manera genuina, implicar a la ciudadanía* (Cornwal, 2008: 63).

Vivimos en una época de cambios, mezclas e hibridaciones. Probablemente no haya demasiadas cosas de las que se pueda hablar hoy en día sin recurrir a términos como evolución, intercambio, fusión e interacción. La sociedad de la información y el conocimiento, sustentada en redes multiconectadas, busca, analiza y explora, continua y rápidamente, nuevas respuestas para todo tipo de situaciones, desafíos y problemas, sean éstos antiguos, contemporáneos o emergentes. Y esa búsqueda se actualiza a través del establecimiento de todo tipo de relaciones y conexiones. Nada está a salvo del contacto: objetos, teorías, conceptos y prácticas son inexorablemente mezclados y desmenuzados para generar nuevos conocimientos.

Todo está o puede estar conectado. En el ámbito de la ciencia, el trabajo o la vida cotidiana los límites, las fronteras, los lindes y las separaciones se permeabilizan, son transcendidos o simplemente se saltan. La globalización, las pateras, las ciencias híbridas —psicopedagogía, biotecnología, etc.— o los flujos de capitales, ideas, bienes o personas son algunos ejemplos de las conexiones, cambios e hibridaciones a los que nos referimos.

El conocimiento en general y, especialmente, el conocimiento nuevo es la divisa que regula, y lo hará cada vez más en el futuro, la vida en nuestras sociedades complejas. El

informacionalismo[1] (Castells y otros, 2002) es el paradigma que explica las nuevas formas de vivir y relacionarse. Un paradigma que se construye sobre unas estructuras dinámicas en permanente estado de cambio: las redes. Ellas se constituyen, a un tiempo, como los contextos en los que nos movemos y los medios a través de los cuales actualizamos buena parte de los aspectos que configuran nuestras vidas. Unos contextos y unos medios que ahora están mediados por la tecnología.

A todo esto hay que añadir otro factor clave en la cambiante vida social: la emergencia y desarrollo de los procesos de individualización, que han desligado al individuo de las instituciones tradicionales y lo han hecho dependiente del mercado en todos los aspectos de la vida. Las personas somos forzadas a decidir de una forma continua y, a menudo, entre una amplia gama de posibilidades; cosa que no hace sino complicar todavía más las elecciones que realizamos. La vida, la muerte, el género, el aspecto de nuestro cuerpo, nuestra identidad, la religión, el matrimonio, los vínculos sociales…, todo ello se está volviendo objeto de decisión. La *segunda modernidad* y la *sociedad del riesgo* nos han legado biografías *electivas*, *reflexivas* o del tipo *hágalo usted mismo* que intentan responder de la mejor manera posible a las problemáticas y contradicciones del sistema (Beck, 1998; Beck-Gernsheim, 2003). Nos hemos convertido en *homo optionis*; sufridos protagonistas de unas vidas que requieren iniciativa, tesón y, sobre todo, paciencia ante los fracasos (Beck-Gernsheim, 2003).

Tan sólo unas décadas atrás, la estabilidad era considerada garantía de calidad en cualquier aspecto de la vida. En nuestros días, por el contrario, tratamos de adaptarnos, a menudo infructuosamente, a nuevas situaciones vitales en las que la incerteza y el cambio sostenido forman parte indisociable de nuestras dinámicas de vida cotidiana. La resistencia al cambio todavía forma parte de lo que muchos de nosotros aprendimos, pero el contexto es, en general, más poderoso, y nos vemos obligados a participar, de forma más o menos consentida, en las retículas socioculturales —sean físicas o virtuales — que constituyen la normalidad en la vida de las sociedades desarrolladas del siglo XXI.

Todo esto para hablar de política y Animación Sociocultural (ASC). Ni una ni otra han sido ajenas a todos estos cambios e hibridaciones ya que las dos se centran en las personas y sus relaciones. Lo cual es tanto como decir que ambas han evolucionado en paralelo a como lo ha ido haciendo la sociedad. Ponerlas en relación supone hablar de muchos temas y conceptos que necesariamente habrán de ir apareciendo a lo largo de las páginas que siguen. Para analizar dicha relación y el papel que juega la política —en nuestro caso, social o sociocultural— en los programas y proyectos de ASC era necesario, en primer lugar, un apunte previo para enmarcarlas en algunos de los cambios producidos en el ámbito social en las últimas décadas.

A continuación, se va a analizar el concepto, el sentido y las características de la ASC incidiendo, sobre todo, en sus dimensiones educativa y política. El siguiente paso

es el de establecer quiénes son los agentes sociales que participan en las actividades y proyectos de ASC y qué papel desempeñan cada uno de ellos. Lo que se pretende es hacer una lectura actualizada de dicha realidad en nuestro país, enfatizando el papel específico desempeñado por las administraciones en aquellas actividades y proyectos. En el último punto se presenta una visión sintética de la evolución de los modelos de acción política y se elabora un modelo ideal de implicación de los diversos agentes sociales en los programas de ASC.

1. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA Y POLÍTICA

Como se ha apuntado, en nuestros días se hace difícil analizar los conceptos de forma aislada. Una mirada global sobre la ASC nos muestra que forma parte de una familia de conceptos, términos, profesiones, disciplinas y tradiciones que hacen referencia al trabajo en la comunidad y con los diferentes sectores de población que la configuran.

Se pueden establecer, ciertamente, unos signos de identidad propios, señalando, por ejemplo, que se enmarca en un planteamiento socioeducativo y que ha estado ligada, al menos en España, a las denominadas *profesiones de lo social* (educación social, trabajo social, psicología social, etc.). También, que está vinculada a la tradición francófona, que fue el ámbito original en el que las primeras reflexiones, prácticas y elaboraciones teóricas y metodológicas fueron desarrolladas a mediados del siglo pasado. En nuestro propio contexto, y en paralelo, otras tradiciones disciplinares o profesionales han utilizado, en el mismo o parecido sentido, conceptos como *desarrollo comunitario*, *educación popular* o *educación para el ocio* o *para el tiempo libre*[2].

La conexión de la ASC con otras tradiciones disciplinares y con otros contextos culturales es, desde mi punto de vista, una fuente de enriquecimiento. Así, por ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, puede citarse la tradición anglosajona en cuya literatura académica se utilizan, para referirse a nuestro ámbito, construcciones conceptuales cómo *Community development*; *Community organizing; Community Capacity Building; Community engagement; Community building; Assets based community development; Civic engagement; Community care; Community-based development initiatives; Community empowerment;* y *Community participation*[3], entre otros.

La literatura académica hispanoamericana y francófona ha optado, por su parte, por utilizar conceptos como *acción comunitaria; intervención comunitaria; recreología; ocio (lazer); educación popular; desarrollo local; animación comunitaria; intervención en red; dinamización comunitaria; organización y planificación de la comunidad; desarrollo comunitario;* y, por último, *Animación Sociocultural (Animation*

Professionnel)[4].

Es cierto que no todos estos conceptos y metodologías se refieren o se focalizan exactamente sobre lo mismo, pero todos ellos tienen en común que se refieren a acciones que se desarrollan en la comunidad; que asignan un papel —según cada concepto, más o menos— protagonista a los miembros de dicha comunidad; y que todos ellos se dirigen, por un medio o por otro, a la mejora de la calidad de vida comunitaria.

Me parece necesario ubicar a la ASC dentro de esta familia de conceptos, términos, profesiones, disciplinas y tradiciones porque ni siquiera dentro de nuestro país existe acuerdo —entre comunidades autónomas y entre administraciones e instituciones— en el uso de los términos. Se están desarrollando muchos y muy variados procesos de ASC a lo largo de nuestra geografía pero se están denominando, también, de otras maneras (Úcar, 2002)[5].

1.1. La Animación Sociocultural hoy[6]

Aunque a estas alturas pueda resultar en exceso simple, por evidente, quiero insistir, una vez más, en el hecho de que la ASC es, antes que nada, un proceso educativo. Es cierto, por otra parte, que no es sólo educativo y que la dimensión educativa de la ASC se mezcla con otras dimensiones como la social, la cultural, o la política. Desde mi punto de vista, sin embargo, la dimensión prioritaria es la educativa, dado que la ASC pretende, de manera intencional, que los y las participantes se doten de recursos para poder vivir sus vidas de una manera lo más satisfactoria posible.

En el marco de la educación social, definimos la ASC como un *proceso de acción e intervención socioeducativa en una comunidad, que pretende conseguir que sus miembros —individual y socialmente considerados— sean sujetos activos de su propia transformación y de la de su entorno con el fin de mejorar de forma sustantiva su calidad de vida*. En otros términos, la ASC es una estrategia de intervención socioeducativa y de trabajo comunitario que pretende que las personas y los grupos se doten de recursos para vivir mejor.

Constituye un *proceso de acción e intervención socioeducativa* porque la ASC es acción *en*, *con*, *por* y *para* la comunidad o el grupo social; porque pretende acompañar y ayudar a las personas a desarrollar acciones que les permitan y posibiliten la mejora de sus vidas; y porque se desenvuelve en un tiempo definido y secuenciado en unas fases que pautan su inicio, su desarrollo y su finalización.

Especificar que el proceso de ASC se produce en *una comunidad* resulta clave, puesto que esto va a incidir directamente en la calidad, en la eficiencia y en la eficacia de

la intervención. Lo que nos interesa no es tanto especificar la amplitud del territorio o del número de personas que integran la comunidad, como señalar que aquella ha de delimitarse en aras de una intercomunicación e interrelación fluida y «cara a cara» entre el animador y los miembros de dicha comunidad.

Desde mi punto de vista es necesario interpretar *la comunidad* como un concepto propio de la animación, es decir, en tanto que colectividad o grupo de personas que participan y desarrollan un proyecto de ASC. En este sentido, la comunidad viene representada por aquella realidad[7] que permite que un animador o un grupo de animadores establezca contacto directo y se relacione con la gran mayoría de personas que la componen. Sólo una realidad de estas características posibilita y asegura una interrelación verdaderamente humana, base de los procesos de ASC. La relaciones interpersonales son el caldo de cultivo en el que se desenvuelven aquellos procesos; ellas son, a un tiempo, contexto y medio para la creación y el desarrollo de proyectos de mejora que impulsen la comunidad y la hagan avanzar.

La ASC se convierte así en una herramienta de trabajo comunitario que actúa *en, con, por* y *para* el desarrollo sociocultural y educativo de las comunidades y los grupos sociales y que se caracteriza por utilizar una metodología de intervención que es, a un tiempo, participada, flexible, creativa, sostenible, desenfadada y eficaz.

El objetivo perseguido por la animación se define tanto a escala *personal* como a escala *social*. Si el ser humano progresa, mejora gradualmente su calidad de vida, es porque *actúa sobre sí mismo y sobre su entorno*. Dicha actuación pasa, en los procesos de ASC, por el establecimiento y profundización de las relaciones con los otros; por el trabajo compartido y cooperativo; por la reflexión individual y colectiva sobre las acciones desarrolladas; por conductas de ayuda y solidaridad mutuas y recíprocas; por la asunción de compromisos respecto a actividades o proyectos colectivos; por la autoorganización comunitaria y el diseño, gestión y desarrollo de actividades y proyectos comunitarios; y, por último y en general, por todo aquello que se oriente a la mejora de la propia comunidad y de sus relaciones con las comunidades vecinas.

El protagonismo, individual y colectivo, en el desarrollo de acciones y proyectos comunitarios es el que puede posibilitar ir consiguiendo, poco a poco, una mejora en la calidad de vida. Cembranos y otros (1988: 13) dicen que uno de los objetivos de la ASC es el de conseguir desarrollar la *inteligencia social* o, lo que es lo mismo, constituir colectivos con capacidad para dar una respuesta inteligente a los problemas que se les presentan. Yo ampliaría el concepto hablando de *inteligencia sociocultural*, puesto que la cultura dota de sentido y contenido a las relaciones sociales (interpersonales) que posibilitan los procesos de ASC. La ASC constituye, en este sentido, una apuesta para el futuro, y sus frutos, al igual que los de la educación, no son el resultado de horas o de días, sino de meses, años y generaciones.

En definitiva, de lo que se trata es de lograr que las colectividades y las personas concretas que las componen, abandonen posiciones o posturas de aceptación acrítica o de resignación respecto a su situación vital individual y comunitaria. Se trata de ayudarles a tomar conciencia tanto de la realidad que viven como de aquella que desearían vivir y, sobre todo, de que dicha conciencia les haga poner en marcha acciones que les ayuden a pasar de la primera a la segunda.

Heller concreta muy bien, desde mi punto de vista, esta idea cuando señala que hemos de convertir nuestra contingencia en destino:

> *La modernidad occidental es nuestra contingencia. En vez de destruirla podemos transformarla en nuestro destino. (...) Un individuo ha transformado su contingencia en destino si ha llegado a tener conciencia de que ha conseguido (o está en camino de conseguir) lo mejor de sus prácticamente infinitas posibilidades. Una sociedad ha transformado su contingencia en destino si los miembros de esta sociedad llegan a (o están en camino de) tener conciencia de que no les gustaría vivir en otro lugar o en otra época que aquí y ahora* (1991: 57)[8].

Únicamente siendo el protagonista (el rector) de mi propia historia acepto y configuro mi realidad como la mejor entre todas mis posibilidades. Ahora bien, este protagonismo ni se consigue en solitario ni es fácil de detentar; exige acción, aprendizaje, compromiso, esfuerzo y objetivos compartidos. Todos estos elementos dotan a las personas y a las comunidades de los recursos necesarios para relacionarse y negociar, en igualdad de condiciones, con el resto de agentes sociales que constituyen la sociedad. De lo que estamos hablando es de poder, de negociación y de toma de decisiones respecto a todo aquello que afecta a la vida de las personas y de las comunidades.

Desde mi punto de vista, la ASC solamente podrá ser una metodología de acción e intervención socioeducativa útil y apropiada para el trabajo comunitario si se dirige explícita y decididamente hacia el empoderamiento[9] de las personas y las comunidades. Sólo así pueden superarse los modelos clásicos definidos por los autores que, hace años, se referían a la ASC como *pan y circo*; como *colchón de la crisis*; o, por último, como una intervención que cumplía una *función social ortopédica*. En los tres modelos aludidos se interpreta la ASC únicamente como entretenimiento, como alienación o como sucedáneo. Las intervenciones y prácticas de la ASC no pueden estar de acuerdo con ninguno de estos planteamientos. Actividades, programas o proyectos que respondan a aquellos modelos serán cualquier otra cosa, pero no son, desde luego, ASC.

La animación es una actividad clara y decididamente política. De hecho, hay que señalar que es así como fue concebida y planteada en sus inicios. Y lo es, al menos, por dos razones:

a. Porque pretende que las personas se eduquen a sí mismas (se doten de recursos) y toda educación es, como nos enseñó Freire, una actividad política.

b. Porque se dirige a la transformación individual, grupal, comunitaria y social. Una transformación orientada a la mejora de la calidad de vida de las personas.

2. LA POLÍTICA COMO REGULACIÓN DE LAS RELACIONES ENTRE LOS DIVERSOS AGENTES SOCIALES

Al analizar las características de la *condición humana*, Hannah Arendt señala que el pueblo romano —*quizás el pueblo más político que hemos conocido* (2002: 23)— fue el primero en llenar de significado el término *social*[10]. Séneca tradujo el *Zoon Politikon* de Aristóteles, como *Animal Socialis*, y santo Tomás de Aquino perpetuó este modelo de traducción al decir: *home est naturaliter politicus, id est, socialis* (2002: 38)[11]. Desde mi punto de vista, esta traducción/*traición*, que identifica lo social con lo político, no fue casual, sino que vino a recoger la realidad de dos dimensiones tan entretejidas que se hacen muy difíciles de diferenciar. Lo social está vertebrado por lo político y la política se hace efectiva en lo social. Esta idea no viene sino a refrendar los análisis con que hemos acabado el punto anterior.

Los proyectos y procesos de ASC se relacionan con un tipo específico de política. En concreto, con la política social y cultural, que es la expresión práctica de las finalidades socioculturales perseguidas por un grupo social o una comunidad. Esto significa que cualquier proyecto de animación que vaya a ponerse en marcha en una comunidad tendrá, necesariamente, que establecer algún tipo de relación no sólo con las políticas sociales y culturales que se estén desarrollando en dicho territorio, sino también con el conjunto de agentes que las implementan o que desenvuelven su vida en dicho territorio.

Al hablar de agentes sociales nos referimos a los sectores que configuran la morfología actual de nuestras sociedades desarrolladas. El denominado *primer sector* o *sector público* (Estado) está configurado por las diferentes administraciones públicas de las que, genéricamente, se puede afirmar que buscan y trabajan por los intereses y el bien común. El *segundo sector, sector privado* (o, también, *sector comercial y mercantil*) (mercado) está conformado por las diversas empresas y organizaciones privadas que buscan el enriquecimiento económico y se caracterizan por el afán de lucro. El llamado *tercer sector* (o *sector terciario* o de *economía social*) está constituido por empresas y organizaciones de iniciativa social (asociaciones, ONG, movimientos ciudadanos, etc.) que no persiguen el lucro y que se dirigen mayoritariamente a la búsqueda del bien común. Por último, el *cuarto sector* o *sector informal* está constituido por todos los grupos generados alrededor de las relaciones de parentesco, amistad y vecindad; en general, se suele referir a las familias y a las denominadas *redes informales*.

Lo primero que hay que señalar es que estos cuatro agentes se encuentran, entre otros, en el ámbito local y que, a partir de la caracterización que hemos elaborado de la ASC, es también en ese mismo ámbito donde aquella se desarrolla. Un ámbito en el que las personas tienen nombre y tienen cara; no son un número ni forman parte de una *muestra* o una *población*. Un ámbito donde las relaciones interpersonales, cara a cara, se hacen posibles y eso, como se ha apuntado, es uno de los aspectos que principalmente caracteriza a las acciones e intervenciones propias de la ASC.

Hay que indicar, también, que se van a interpretar los programas y proyectos de ASC como una «provisión de servicios» que los tres primeros sectores (o alguno de ellos en particular) realizan sobre o con el sector informal. Así es como mayoritariamente se está desarrollando en nuestro país, aunque al final de este texto se propondrá una interpretación diferente.

2.1. Relaciones entre los sectores sociales en la provisión de servicios de Animación Sociocultural

¿Qué papel desempeñan cada uno de los sectores en los programas y proyectos de ASC que se están desarrollando en la actualidad? Analizando las relaciones entre el Estado y la iniciativa social en la prestación de servicios, Kramer (1981)[12] plantea los siguientes modelos que, como se verá, pueden servir para enmarcar la realidad que, en este sentido, conocemos. Los modelos son:

- *Reprivatización*. La prestación de servicios corre a cargo de la iniciativa social y del mercado. Se basa en la libre competencia, que favorece el que se den mejores servicios y el mantenimiento de las organizaciones más eficaces, ya que se supone que serán las elegidas por los «clientes».
- *Substitución*. Se refuerza el papel de la iniciativa social que asume la función de empresas de servicios. El papel de las organizaciones sería sustitutivo del Estado. A diferencia del modelo anterior, no se refuerza el del mercado.
- *Complementariedad*. En este modelo, la Administración subvenciona a las organizaciones sin ánimo de lucro y a aquellas que prestan servicios. Su acción complementa a la de las agencias públicas. Las organizaciones más eficaces son las que reciben más subvenciones. Esto genera competencia y mejora la calidad de los servicios.
- *Monopolio del sector público*. Sólo el Estado está capacitado para administrar el bienestar de los ciudadanos y para la prestación de servicios. Todos los servicios son realizados por el Estado, de este modo se garantizaría su adecuada distribución entre aquellos que realmente lo necesitan. Las asociaciones estarían

subordinadas al Estado.

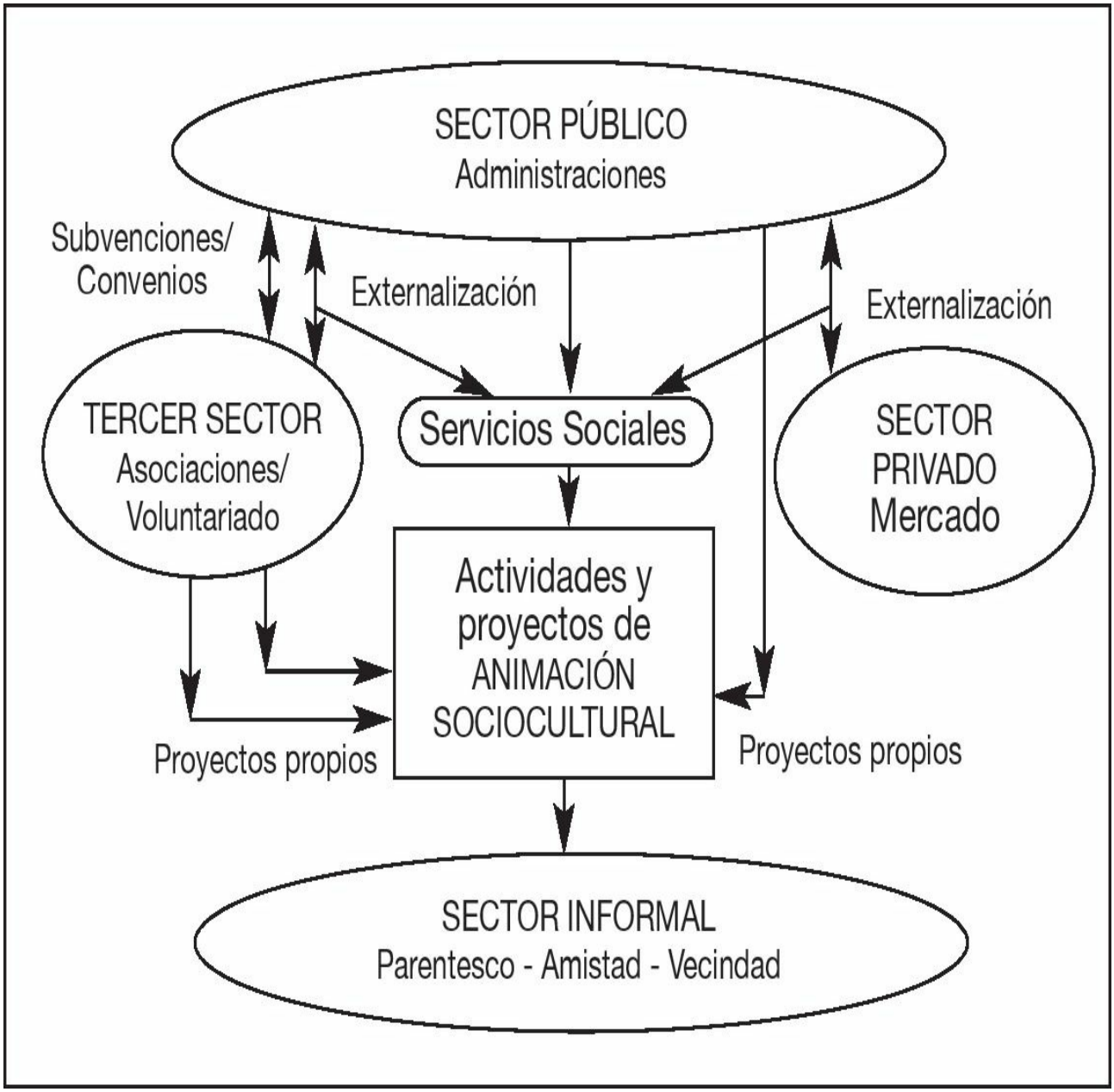
- *Nacionalización*. Se nacionalizan los servicios de las organizaciones para cumplir una función pública.

Lo primero que hay que apuntar es que las posturas respecto a las características que han de cumplir las relaciones entre los diferentes sectores en la provisión de servicios o en la propia definición de las políticas sociales no son homogéneas entre los autores. Algunos piensan que el tercer sector debe ser el único en proveer servicios (Kramer, 1987; Johnson, 1990)[13]. Otros abogan por la intervención del sector público acusando al sector de la iniciativa social de desarrollar acciones insuficientes, paternalistas y poco profesionales (Salamon, 1987)[14]. De la misma manera hay quien apuesta por la complementariedad y el trabajo conjunto entre los diferentes sectores, mientras que otros se inclinan por tipos diversos de especialización funcional entre los mismos[15].

En nuestro país se podría decir, generalizando, que la provisión de servicios —incluidos los de ASC— se ha ubicado entre la substitución y la complementariedad. Hay que señalar, por otra parte, que se observa una tendencia contradictoria en la política pública de los últimos años en España. Por un lado, las administraciones promueven la extensión de las organizaciones voluntarias, pero, por otro, refuerzan los mecanismos de tutela y de control. El tercer sector por su parte destaca la dependencia económica, el conformismo con la situación y la pérdida de autonomía frente a la Administración (Izquieta y otros, 2007: 58).

En la figura 1 se muestra un mapa conceptual de las relaciones que se producen entre los diferentes sectores y las actividades y proyectos de ASC. Entendemos estos últimos como acciones y procesos desarrollados por diferentes tipos de profesionales (educadores sociales, animadores socioculturales, trabajadores sociales, etc.) con grupos, colectivos o comunidades en marcos institucionales o territoriales para lograr el empoderamiento de dichos grupos, colectivos o comunidades.

FIGURA 1
RELACIONES ENTRE LOS SECTORES SOCIALES Y LAS ACTIVIDADES Y PROYECTOS DE ASC



Elaboración propia.

Como puede observarse en la figura, los tres sectores actúan o pueden actuar a través de programas de animación sobre el cuarto sector que, en este caso, hemos identificado con la ciudadanía en general o, si se quiere, con las diferentes comunidades en las que pueden implementarse aquellos programas. Dos elementos hay que comentar previamente para explicar la mediación de los servicios sociales que aparece en la figura. En primer lugar hay que señalar que, aunque en el inicio de dichos servicios en nuestro país la responsabilidad, la titularidad y la gestión correspondían casi en su totalidad a la Administración pública, esto cambia en la década de los ochenta. Desde entonces los servicios sociales son mixtos. Esto significa que la responsabilidad sigue siendo pública

en todos los casos, pero que tanto la titularidad como la gestión de dichos servicios puede ser privada. Es lo que hemos caracterizado en el mapa conceptual como *externalización*.

En segundo lugar hay que destacar la eclosión y el crecimiento de las asociaciones, ONG y movimientos ciudadanos de los últimos años. Dicha eclosión, favorecida, entre otros factores, por la crisis y fragmentación del Estado del Bienestar y el mismo hecho comentado en el párrafo anterior, ha generado un tercer sector amplio, diverso y muy heterogéneo que está mayoritariamente orientado hacia la búsqueda del bien común. Las actuaciones de este sector han servido también para poner en cuestión y replantear el papel que juegan, en dicha búsqueda del bien común, los diferentes agentes sociales.

Lo primero que puede observarse en la figura 1 es que, a diferencia de otros países —como, por ejemplo, Estados Unidos[16]—, en los que el sector privado tiene una fuerte incidencia en el ámbito social, en nuestro país difícilmente se van a encontrar proyectos sociales o, en nuestro caso, específicos de ASC, que sean subvencionados o promovidos por empresas privadas. La contribución de este sector a nuestro campo sólo se realiza a través de los proyectos de ASC desarrollados en el marco de los servicios o equipamientos sociales gestionados de forma privada; por ejemplo, programas de animación sociocultural implementados en residencias de ancianos de titularidad o gestión privada.

La contribución del sector público es, en el marco del Estado del Bienestar, la más amplia. Se podría decir que las administraciones (sobre todo autonómicas, provinciales y municipales) estimulan, desarrollan y financian la gran mayoría de los proyectos de ASC que se desarrollan. Y lo hacen tanto directamente, a través de los servicios sociales, como a través de otros programas implementados desde diferentes departamentos administrativos como Cultura o Trabajo. Esto último lo hemos caracterizado, en la figura 1, como *programas propios*.

También indirectamente la contribución de la Administración es muy amplia. Puede tomar dos formas:

1. La externalización de servicios realizada, como ya se ha comentado, con el sector mercantil o con el de la iniciativa social. Esta externalización puede tomar dos formas: la delegación y la contratación (Pérez Díaz y López Novo, 2003)[17].

2. La subvención de proyectos de ASC implementados por entidades del tercer sector. Éstos pueden ser desarrollados a través de convenios de diferente tipo o a través de convocatorias públicas.

En uno y otro caso se pueden encontrar proyectos de ASC desarrollados, por

ejemplo, en comedores escolares, en barrios problemáticos o desestructurados, en centros cívicos, o en ateneos de barrio.

Como ya se ha apuntado, tanto el número de entidades y asociaciones que integran el tercer sector como la cantidad de actividades y proyectos desarrollados, se ha incrementado de forma importante en los últimos años. Esa es la razón por la que en la figura 1 se recogen también los *proyectos propios* desarrollados de manera independiente por entidades de este sector, que reinvierten el capital generado por sus iniciativas en el desarrollo de nuevos proyectos socioculturales.

Quiero apuntar, por último, para ilustrar la realidad caracterizada hasta el momento, algunos datos obtenidos de una investigación realizada en la Comunidad Autónoma de Castilla y León sobre las relaciones entre la Administración pública y las organizaciones del tercer sector (Izquieta y otros, 2007). Tomamos estos datos como ilustración porque casi el 81 por ciento de las entidades participantes en la investigación eran de ASC[18].

Las organizaciones de ASC[19] presentan unas pautas de relación diferentes con las administraciones a las que mantienen los otros dos tipos de entidades analizadas (tanto en cantidad como en cualidad). Sólo el 62,8 por ciento de las asociaciones de ASC afirma mantener contactos con los profesionales del centro de atención social (Administración). Pero, sobre todo, las asociaciones de ASC se diferencian del resto por el contenido de sus relaciones. En ellas demandan preferentemente información y asesoramiento y plantean pocas actividades conjuntamente con los profesionales de las administraciones. De la misma manera, en muy pocas ocasiones estos últimos solicitan su colaboración. Más que participar en la prestación de servicios sociales, este tipo de organizaciones son, en realidad, usuario y destinatario de los mismos (Izquieta y otros, 2007: 61).

Estos autores acaban concluyendo que:

> *Estas entidades no participan, ni toman la iniciativa en la prestación de servicios sociales, sino que constituyen únicamente un cauce a través del cual la atención social pública se dirige y alcanza a los individuos y a los colectivos que las constituyen del tercer sector y sus pautas de relación con la Administración pública no obedecen a una única causa. No responden únicamente, como pretenden algunos autores, a la incapacidad que el mercado o el sector público expresan en la atención de las necesidades y demandas que manifiesta la población. Por el contrario, en algún caso es, precisamente, la intervención del sector público la que dinamiza y favorece la emergencia de iniciativas sociales. Del mismo modo, la acción pública no supone necesariamente la contracción del tercer sector, aunque ciertamente obliga a las organizaciones a reorientar su labor hacia otros colectivos y hacia otras facetas de la atención social* (2007: 68).

> *Nuestro estudio confirma, en concreto, que las administraciones se aproximan a las entidades con la intención de aprovechar sus redes sociales, delegar la atención social de determinados colectivos o utilizar sus prestaciones. (...) Se constata, igualmente, que la mayor parte de las entidades acuden y se sirven de las subvenciones que prestan las administraciones públicas. Ello supone, evidentemente, la aceptación tácita de las políticas sociales* (2007: 69).

Apuntan, no obstante, que aunque la dinámica que ellos describen marca una tendencia clara, no es homogénea en el sentido de que no adquiere la misma intensidad y no se plantea de igual forma en todos los lugares (Izquieta y otros, 2007).

De cualquier manera, hay que señalar, siguiendo a Donati, que hasta el momento actual los tres grandes sectores se han combinado, mezclado e interactuado de una manera confusa. Lo que ha faltado es un ordenamiento que fuera respetuoso con las diferencias respectivas y los integrara de manera que un sector no colonizara a ninguno de los otros (2004: 13).

2.2. La transformación de la política y la Animación Sociocultural

Al principio hemos apuntado los cambios sociales experimentados en las últimas décadas y el forzado protagonismo asignado, entre otros factores por los procesos de individualización, a los ciudadanos y ciudadanas de nuestras sociedades desarrolladas. Se afirmaba también, en relación a los procesos de ASC, que había que aprovechar aquel protagonismo para actuar colectivamente en la búsqueda de mejoras en la calidad de vida de las personas y las comunidades. Se podría añadir, ahora, que los cambios producidos en la forma de entender y aplicar la política a lo largo de las últimas décadas, se han orientado también hacia un gradual y progresivo incremento en la participación y en la responsabilización de los ciudadanos en todas aquellas decisiones que pueden afectar a sus vidas.

Herrera y Castón (2003) afirman que en los países desarrollados, se ha pasado de modelos de política social verticales, jerárquicos y normativos a otros de tipo horizontal, relacional e interactivo que implican, necesariamente en su elaboración, a la ciudadanía. Aunque la política social sigue siendo en la actualidad una forma de control, se hace necesario distinguir entre dos modalidades de acción política: la caracterizada por las denominadas formas de *integración sistémica*, que se diseñan y aplican de arriba abajo, son racionales, prescriptivas y normativas y se han desarrollado en la primera modernidad; y las formas de *integración social*, que emergen en las sociedades más complejas y que se caracterizan por ser diseñadas e implementadas desde abajo a través de la participación de una pluralidad de agentes que son, a un tiempo, sujetos y destinatarios de la política social (2003: 17).

Las primeras formas de acción políticas hallan su legitimación y su sentido en las democracias representativas y se sustentan en una ciudadanía pasiva. Las segundas se construyen sobre democracias participadas sostenidas por una ciudadanía nueva, de multiafiliación, responsable y comprometida con la acción política y el cambio social. La transición, que las sociedades desarrolladas estamos experimentando, entre ambas formas de gobierno se explica, entre otros factores, por la crisis del Estado del

Bienestar[20]. Algunos autores han caracterizado este proceso en el ámbito anglosajón con el concepto de *doble devolución* para referirse al deseo de aquel gobierno de transferir el poder, primero del ámbito central al local y, segundo, de este último a la ciudadanía y a las comunidades (Miliband, 2006; Mulgan y Bury, 2006)[21].

La pérdida de legitimidad del Estado del Bienestar ha llevado a la construcción de nuevas perspectivas de ciudadanía. Eso ha hecho aparecer una cuarta generación de derechos, que algunos denominan *bienes públicos* y otros *derechos republicanos*. Estos derechos, que han emergido durante el último cuarto del siglo XX, son, por ejemplo, los derechos que tienen los ciudadanos al patrimonio natural, a la diversidad cultural, al patrimonio histórico, al patrimonio económico y a un medio social exento de violencia. Son derechos que todavía están en fase de definición.

El Estado del Bienestar ha sido reformulado en términos de *Pluralismo del Bienestar* o *Sociedad del Bienestar*, porque se considera que el bienestar es más una expresión de la sociedad que del Estado. Donatti (2000) expresa muy bien esta idea:

> *El bienestar ya no es cuestión de asistencia de individuos y categorías sociales abstractas, sino que se convierte en el problema de la autorresponsabilización de asociaciones y redes comunitarias, del pluralismo de actuaciones en red en una «caring society» que se regula por el patrón de un principio de subsidiariedad postliberal y postsocialista en el cual el bien común, cuya exigencia justamente se reivindica, se convierte en un bien relacional, realizable a escalas específicas* [22].

Estos nuevos planteamientos se concretan en lo que ha dado en denominarse *Estado Social Relacional*. El mismo Doneti (2004) elabora dos síntesis que me parece expresan y ejemplifican muy bien las diferencias y características entre los dos tipos de Estado definidos y sus formas de integración. Las reproduzco a continuación.

CUADRO 1

- El Estado ya no es el centro y vértice de la sociedad, sino que se convierte en un subsistema funcional subsidiario respecto de los otros tres subsistemas (mercado, sociedad civil, familias y redes informales).
- El Estado tiene como objetivo la realización de la ciudadanía compleja, que posee tres características:
  - — Reconoce e implementa cuatro esferas de derechos (civiles políticos, sociales y humanos).
  - — Entrelaza ciudadanía estatal y ciudadanía societaria (permite formas diferenciadas y múltiples de ciudadanía).
  - — Otorga ciudadanía no sólo a los individuos sino también a las formaciones sociales intermedias.

CUADRO 2

CARACTERIZACIÓN DEL ESTADO SOCIAL RELACIONAL Y DIFERENCIAS CON EL ESTADO SOCIAL TRADICIONAL ESTABLECIDAS POR DONETI (2007)

	ESTADO SOCIAL TRADICIONAL	ESTADO SOCIAL RELACIONAL
Código simbólico de la inclusión social	Ampliación de los derechos de ciudadanía estatal (bien como aumento de las prestaciones para quien es titular de ellas, bien como ampliación de las titularidades a cuotas anteriormente excluidas)	Realización de una ciudadanía compleja hacia abajo y hacia arriba como entrenamiento entre el código estatal (de pertenencia al Estado-nación) y el código societario (de pertenencia a las esferas de la sociedad civil)
Sujetos predominantes de las políticas sociales	Actores públicos	Actores públicos priados y mixtos: combinación del bienestar y bienestar societario plural (constitucionalización de las esferas privadas con funciones públicas)
Valores guía	Libertad e igualdad como valores rectores a partir de los cuales se hacen derivar las condiciones de solidaridad	Libertad, igualdad y solidaridad como valores diferenciados y simétricos (autonomía de la solidaridad social a través del reconocimiento de derechos relacionados y organizaciones que generan bienes relacionados)

Doneti se refiere a una escala en la que el bien común sea realizable. Dicha escala es, efectivamente, al ámbito local. Alguacil apunta, en este sentido, que es necesario definir una dimensión espacial abarcable a la hora de concretar las unidades territoriales de actuación, ya que *las posibilidades de los sujetos para implicarse en el proceso de toma de decisiones se hallan en proporción inversa con relación al tamaño de población y a la dimensión del ámbito de actuación*. Es en el ámbito de lo local donde la ciudadanía puede alcanzar mayor autonomía y obtener la oportunidad de incorporarse a una estructura común de acción política. Por eso resulta tan importante, como previamente se ha apuntado, la delimitación y especificación de aquello que es la comunidad en los programas de ASC.

En este nuevo marco aparecen otros conceptos y metodologías para tratar con las nuevas realidades (presupuestos participativos, talleres de creatividad social, gobernanza, trabajo en red, etc.). El término *community empowerment* es uno de los más utilizados y trabajados en el marco de la política actual y de la llamada nueva *governance* [23]. Tal y como se apunta desde *Communities and Local Government* (2008), el empoderamiento comunitario se refiere a la gente y al gobierno trabajando juntos para conseguir una vida mejor y supone que las personas se involucran y asumen responsabilidades en la toma de decisiones políticas respecto a las situaciones y problemáticas de sus comunidades.

Hay que apuntar, de todas maneras, que estos nuevos planteamientos son todavía eso, muy nuevos. En un estudio recientemente publicado en el que se evalúa el empoderamiento conseguido en nueve comunidades inglesas, a través de unos proyectos de desarrollo comunitario denominados *communities first*, se concluye que solamente en una de ellas se promovió el empoderamiento comunitario y la ciudadanía se implicó realmente en dichos procesos (Adamson y Bromiley, 2008: 23). Está claro que se trata de un aprendizaje que obliga por igual a políticos, empresarios, técnicos y ciudadanos y que implica, asimismo, un camino de largo recorrido.

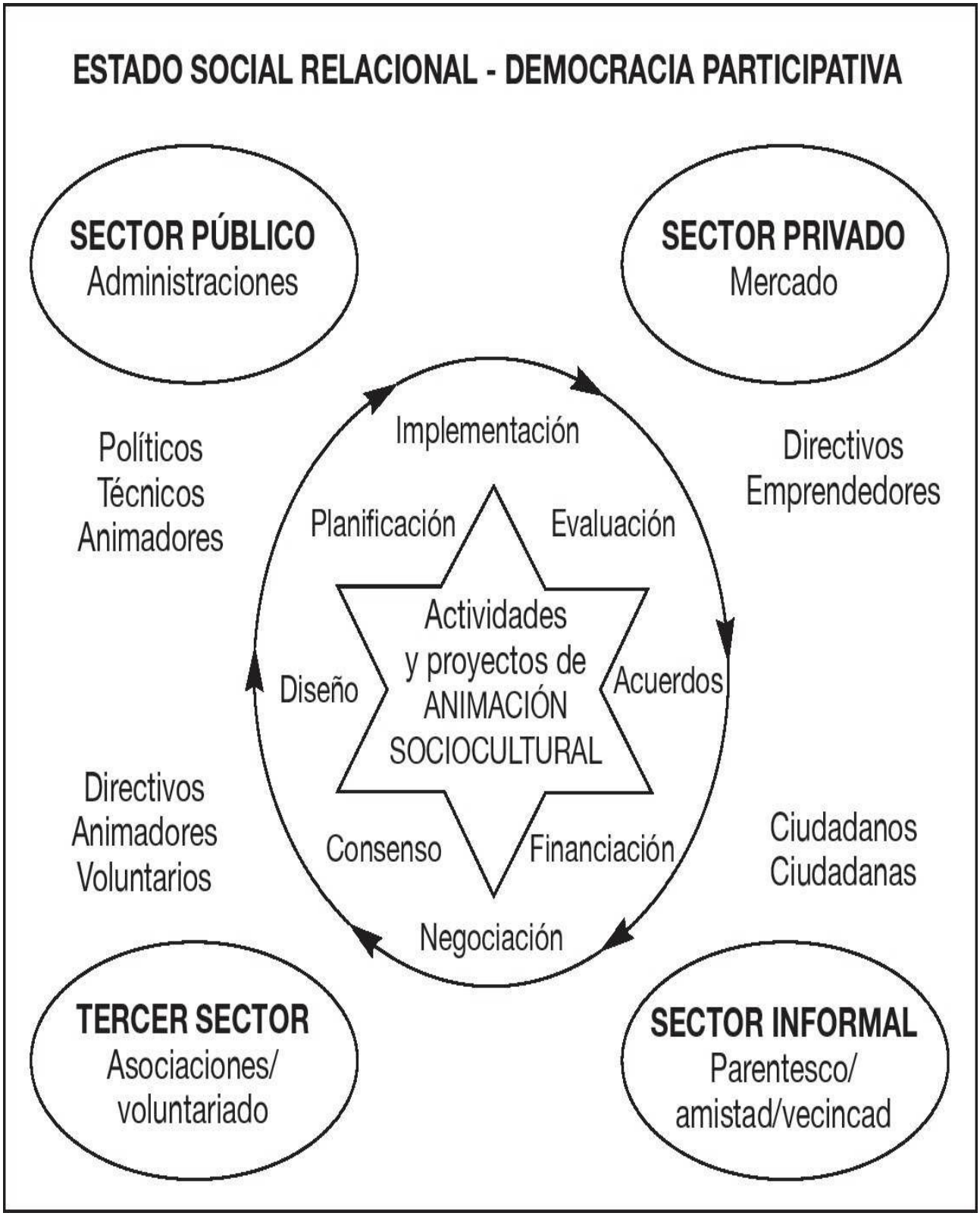
Es en este punto donde hay que introducir nuevamente las actividades y proyectos de ASC. Los planteamientos que hemos descrito en este apartado concuerdan perfectamente con los que tradicionalmente ha sostenido y defendido la ASC desde sus inicios ahora hace medio siglo. Hoy, más que nunca, la ASC aparece como una metodología apropiada para actuar y avanzar en los nuevos escenarios que dibujan las propuestas políticas del denominado *Estado Social Relacional*.

En la figura 2 presentamos lo que sería un modelo idealizado de implicación de los diferentes agentes sociales en el desarrollo de actividades y proyectos de ASC. En dicho modelo los cuatro sectores —Administración, mercado, iniciativa social y familias y redes informales— se implican y participan activamente en todas las fases de la planificación, diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de ASC. Eso no significa, de

ninguna manera, que todas las personas participan y hacen todo y de todo. Numerosos factores como los objetivos pretendidos, la metodología seleccionada, el ámbito territorial o grupal de intervención, las temáticas concretas implicadas, o las personas o grupos directamente afectados por el proyecto, entre muchos otros, pueden posibilitar escenarios de especialización funcional o la asunción de roles diferenciados en cualquiera de las fases del diseño o desarrollo del proceso. En función también de todos estos y muchos otros factores, uno u otro sector puede ser el que lidere, en cada caso, el proyecto concreto de que se trate.

Lo que parece importante destacar es que cada sector, cada profesional y cada persona, aporte su bagaje de conocimientos y experiencias y lo contraste con el de los demás participantes para construir unos conocimientos y experiencias colectivos que posibiliten la aparición de la *inteligencia sociocultural y comunitaria* a la que nos hemos referido en las primeras páginas de este trabajo.

FIGURA 2
MODELO DE IMPLICACIÓN DE LOS DIFERENTES AGENTES SOCIALES EN ACTIVIDADES Y PROYECTOS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL A ESCALA SOCIAL



Elaboración propia.

El Estado social relacional se construye sobre un modelo político de democracia

participativa en el que todos los sectores han de tener y encontrar su lugar. Esto puede resultar especialmente problemático o complicado cuando nos referimos a grupos sociales excluidos o marginalizados. En un planteamiento de estas características, adquiere especial importancia quién representa a quién y *quién habla en nombre de quién* (Cornwall, 2008: 54).

En un modelo como el que presentamos resulta difícil, a diferencia del propuesto en el marco del Estado del Bienestar, pensar las actividades y proyectos de ASC como *provisión de servicios* que uno o varios sectores sociales realizan sobre otro. Si el modelo político tradicional era vertical, el nuevo es claramente horizontal y ya no cabe hablar de *provisión*. En el nuevo modelo los servicios no se *proveen*: sino que se *construyen*, se *organizan*, se *distribuyen* y se *comparten*. Y esto se hace de forma horizontal; colectiva y cooperativamente entre las diferentes personas (ciudadanos/as), cargos (políticos), y roles (profesionales; voluntarios) implicados en los proyectos de ASC. Como la literatura, ahora ya clásica, apuntó, la ASC significa *actuar con* más que *actuar sobre* (Moulinier, 1971).

El lenguaje de la ASC en el marco sociopolítico que hemos estado dibujando conjuga verbos como compartir, negociar, acompañar, diseñar, consensuar, vivir, ayudar, evaluar, experimentar y aprender. Todos ellos forman parte de la comunidad, la sociedad y el mundo que nos gustaría vivir; una comunidad, una sociedad y un mundo que no son como los que ahora vivimos, pero a los que sin duda se puede llegar con la participación, el esfuerzo y la ilusión de todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, D. y BROMILEY, R. (2008): *Community empowerment in practice. Lessons from Communities First*, Joseph Rowntree Foundation. Documento electronico: (http://www.jrf.org.uk/bookshop/eBooks/2157-community-wales-empowerment.pdf) (consultado en marzo, 2008).

ALGUACIL, J.: *Política nacional y políticas locales: los supuestos de la solidaridad*, Documento electrónico: (http://www.revistapolis.cl/polis%20final/7/doc/algua.doc) (consultado en julio, 2008).

ARENDT, H. (2002): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.

BECK, U. (1998): *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.

BECK, U. y BECK-GEMSHEIM, E. (2003): *La individualización*, Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M.; GIDDENS, A. y TOURAINE, A. (2002): *Teorías para el siglo XXI*, Madrid, Fundación Marcelino Botín.

CEMBRANOS y otros (1988): *Una propuesta metodológica: la Animación Sociocultural*, Madrid, Popular.

COMMUNITIES AND LOCAL GOVERNMENT (CLG) (2008): *What is community empowerment*. Documento electrónico: (http://www.communities.gov.uk/communities/communityempowerment/aboutcomn (consultado en enero, 2008).

CORNWAL, A. (2008): *Democratising engagement. What the UK can learn from International experience*, Instituto Developement Studies, Londres. Documento electrónico:. (http://www.demos.co.uk/files/Democratising_Engagement-web.pdf) (consultado en mayo, 2008).

DONATI, P. (2004): «Nuevas políticas sociales y Estado Social Relacional», *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, 108 (9-48).

HELLER, A. (1991): *Historia y futuro*, Barcelona, Península.

HERRERA, M. y CASTÓN, P. (2003): *Las políticas sociales en las sociedades complejas*, Barcelona, Ariel.

IZQUIETA, J. L. y otros (2007): «Administraciones públicas y organizaciones de voluntariado: contenido y alcance de sus interacciones», *Papers*, 86 (55-71).

LLENA, A. y ÚCAR, X. (2006): «Acción comunitaria: miradas y diálogos interdisciplinares» pp. 11-57, en ÚCAR, X. y LLENA, A. (coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*, Barcelona, Graò.

NAVAJO, P. (2004): *Iniciativa social y Estado del Bienestar*. Documento electrónico: (http://www.iniciativasocial.net) (consultado en junio, 2008).

ÚCAR, X. (1994): «El estatuto epistemológico de la animación sociocultural.», pp. 161-183. *Revista de teoría de la educación*, vol. VI, Salamanca, Universidad de Salamanca.

— (2002): «Medio siglo de Animación Sociocultural en España: balance y perspectivas», *Revista Iberoamericana de educación*. Edición digital: (http://www.rieoei.org/deloslectores/301Ucar.pdf) (Publicación el 10 de julio).

4

Animación Sociocultural en Argentina: las prácticas históricas y las líneas actuales de las políticas del área

Pablo Alberto Waichman
Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Rector del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (www.istlyrecreacion.edu.ar) pablowaichman@arnet.com.ar

El presente trabajo hace referencia a agentes y políticas en el campo de la animación desarrolladas en la República Argentina a partir de las primeras décadas del siglo pasado. Destaca, en principio, la escasa penetración de la concepción de la Animación Sociocultural (ASC) —aunque no de sus acciones—, caracterizando luego al país sudamericano en distintas variables físicas y culturales. Continúa señalando la importancia del proceso migratorio en la generación de agentes «espontáneos» que llevaron —y llevan— adelante amplísimos proyectos en este territorio de la intervención. Luego se señalan las áreas de la animación social y cultural, la del ocio y del tiempo libre y, finalmente, la de educación de adultos. El último tema abordado es la descripción de un programa de animación de carácter nacional —el Programa de Turismo Educativo y Recreación Infantil— que lleva varios años de desarrollo y que se dirige a los sectores sociales infantiles menos favorecidos, procurando generar espacios de inclusión; tal programa puede ser considerado como uno de los más importantes del país desde la perspectiva de la animación para la educación en el tiempo libre.

El uso de la nomenclatura «ASC» en la República Argentina es restringido a sectores de voluntariado y a algunos escasos programas públicos. En cambio, existen términos que pueden considerarse que la reemplazan o que, por lo menos, las prácticas que se realizan remiten a ella; por ejemplo: educación no formal, educación popular, turismo cultural, recreación, gestión cultural, participación comunitaria, etc. y, más recientemente, educación social. Existen entonces múltiples organismos —se indicarán más adelante—, fundamentalmente de carácter público, que establecen políticas de promoción social, cultural, educativa, lúdica y laboral, pero que no suelen incluir en su

terminología ni suelen hacer referencia en sus postulados de fundamentación a la «ASC».

CARACTERIZACIÓN DEL PAÍS

La República Argentina es un país de una extensísima superficie (casi tres millones de kilómetros cuadrados) y con una población de 37.5000.000 habitantes, distribuidos irregularmente y con un déficit de densidad importante en la zona del sur, la Patagonia, donde hay menos de un habitante por kilómetro cuadrado. Del total citado, aproximadamente el 90 por ciento habita en las pequeñas o grandes ciudades y sólo el restante 10 por ciento es población rural. Diez millones de pobladores asisten a algún nivel de educación desde el jardín de infantes a la universidad; el 70 por ciento lo hace en establecimientos públicos y el resto en privados. Las universidades públicas educan a, aproximadamente, 800.000 estudiantes contra 125.000 de las privadas[1].

Un país que hoy produce alimentos para más de trece veces su población pero en el cual el 50 por ciento de sus habitantes vive en condiciones de pobreza cuando no en la indigencia. Un país que, a pesar de tener la segunda ley de educación obligatoria y gratuita del planeta (1884) y hacer casi desaparecer con ella el analfabetismo, se encuentra hoy en un estado de pauperización de su sector educativo y un retroceso en las condiciones de acceso a los modos culturales por parte de los menos favorecidos. Un país que posee la mayor cantidad de premios Nobel de América Latina y un nivel cultural, en sus sectores medios, destacable, una producción editorial notoria, encuentros culturales por doquier y una «Feria del Libro» de carácter anual en la que los visitantes superan largamente el millón, incluyendo muchos provenientes de países limítrofes, así como otra para el público infantil que supera el cuarto de millón de asistentes.

Otra caracterización ineludible de la República Argentina la hace el hecho de poseer un sistema educativo, si bien en crisis, de carácter gratuito, inclusive la Universidad, lo que ha permitido la movilidad social no sólo a sectores medios sino, en algunos casos, a sectores populares. Por otra parte, las universidades públicas suelen tener mayor prestigio académico que las privadas —confesionales o laicas—. Una curiosidad consiste en que no existen en ellas carreras de ASC y este ámbito queda reducido a escasos cursos de formación. Recientemente en 2007, el Ministerio de Educación de la Nación organizó un seminario de formación para los cuadros de las «Tecnicaturas Humanísticas», entre las que se encuentra la de Pedagogía y Educación Social, de reciente creación.

ALGUNOS ANTECEDENTES DE ANIMACIÓN

Desde 1880 y hasta, aproximadamente, 1930, el país establece una política de crecimiento poblacional y, por ende, de producción y desarrollo económico centrada en la incorporación de recursos humanos para la producción agrícola. De esta manera, genera políticas y recibe un aluvión de inmigrantes europeos provenientes, en su enorme mayoría, de los sectores más desfavorecidos y, en algún caso, perseguidos por razones étnicas, religiosas o políticas. Así, ingentes cantidades de españoles, italianos, franceses, árabes, rusos, polacos, judíos o griegos van llegando al país en busca de «hacerse la América»: dignificar su existencia en un espacio que posee una tierra riquísima y poco trabajada, comerciar o dedicarse al sector industrial de escaso o nulo desarrollo. Esas masas pauperizadas son, fundamentalmente, las que generan las primeras estructuras que pueden considerarse propiamente «animación».

Muchos de ellos, intentando apropiarse de lo negado en sus lugares de origen —el saber y el libro—, fundan los primeros centros culturales que suelen incluir escuelas, clubes sociales y deportivos, que tienden a mantener la cohesión grupal y hacer conocer a las nuevas generaciones el idioma, los bailes, la gastronomía, la literatura y la música, las leyendas y los ritos originarios. El lugar central suele ser la biblioteca. Y con esos centros también aparecen las estructuras de «socorros mutuos», dando lugar a los hoy existentes hospitales de comunidad (italiano, francés, español, sirio, libanés, israelita, alemán, etc.). También, y como ayuda de carácter solidario, se originan cooperativas de crédito, de vivienda, de consumo, etc., en muchos casos con el aporte desinteresado de miembros de la propia comunidad, más favorecidos o que llevan más tiempo en el país; y esas cooperativas, hasta hoy, continúan promoviendo actividades sociales y culturales para sus socios. Desde las prácticas corporales existen el deportivo italiano, el español, el armenio, caracterizados por la práctica del deporte más popular: el fútbol, pero también se destacan, en la comunidad judía, hebraica, macabi y scholem en voleibol.

Estas pautas pluriculturales perduran hasta la actualidad y dan anualmente lugar a múltiples encuentros festivos de colectividades para mostrar la continuidad de sus tradiciones. Probablemente esta variedad de pautas sociales y culturales ha generado que en nuestro país sea bajísima la existencia de conductas discriminatorias, al menos por el origen inmigratorio.

Por otra parte, se inicia en los albores del siglo XX la actividad sindical a partir de inmigrantes que traían nuevas ideas y sueños, mayoritariamente de ideología anarquista, a un país donde la política —y el poder que conlleva— era privativa de los grandes grupos concentradores del poder agrícola-ganadero. Ideas tales como la reforma agraria, los derechos del trabajador, el acceso a la educación, el sentido de la explotación, el voto a todos los ciudadanos mayores de edad, la necesidad de apropiarse de la cultura para entender el mundo y su situación, comienzan a ser difundidas, a veces defendidas con la

propia sangre, cambiando radicalmente las concepciones políticas vigentes hasta entonces. Es el origen, en las primeras décadas del siglo XX, de los periódicos sindicales, los círculos de teatro leído y de poesía, los grupos filodramáticos, las bibliotecas populares, los coros, en fin, la participación protagónica de los trabajadores en la construcción de su perspectiva de vida basados en la ayuda mutua y, en muchos casos, en la superación del modelo capitalista. También, entendiendo el ocio como una oportunidad para formarse en tanto el saber aparece como valor. Esta realidad y lucha permanente de los trabajadores inicia su decadencia con la aparición del populismo peronista en los inicios de la postguerra. Sin embargo, y hasta hoy, muchos sindicatos establecieron escuelas que ofrecen a sus afiliados la posibilidad de completar su ciclo de enseñanza media, brindan talleres de perfeccionamiento de la especialidad y también de promoción social y cultural.

Durante todo el siglo pasado nuestro país, al igual que muchos otros de Latinoamérica, se vio sacudido por sucesivos golpes militares que daban por tierra con los esfuerzos por mantener una precaria democracia formal. Ineludiblemente, los golpes de Estado destruían en sus primeras acciones cuanta expresión genuina de organización popular existiese con el argumento que las mismas socavaban los objetivos que los habían llevado a tomar el poder. Con cada golpe de Estado caían instituciones y personas que participaban socialmente en generar condiciones para el desarrollo de los más necesitados, otras que movilizaban grupos diversos para mejorar los niveles de organización de trabajadores o artistas y cualquier entidad que pugnase por la toma de conciencia de la situación por la que atravesaba el país.

La última dictadura militar (1976-1983) arrancó la vida de 30.000 personas, muchas de las cuales participaban en sus lugares de trabajo, de residencia o en otras organizaciones culturales, políticas o sociales movilizando a los ciudadanos para mejorar su calidad de vida, procurar aumentar el nivel del saber específico, desarrollar modelos cooperativos de gestión, etc. Sin duda, gran parte del temor hoy de amplios sectores de connacionales de participar en grupos voluntarios por la defensa de intereses pequeños o grandes pasa por el temor heredado de la situación anterior. Claro que, para aquellos que asumen su condición de líderes políticos o sociales lo sucedido es un acicate para profundizar la tarea solidaria, basándose en que no deben generarse jamás las condiciones anteriores ni olvidar lo sucedido.

ÁREA DE ANIMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL

La amplísima mayoría de los municipios de toda la extensión de nuestro país sostiene programas socioculturales. Más o menos continuados, más o menos numerosos y con mayor o menor nivel de especialización en los dirigentes que lo llevan a cabo en lo que se refiere al cuidado y la recreación de los adultos mayores (tercera edad), a la recreación

infantil y juvenil, a la movilización cultural con talleres y exposiciones. Sin embargo, es imposible lograr una estadística que proporcione una visión real de su desarrollo. Por ello, este informe se centrará en estructuras más sistemáticas.

Quizás la estructura más completa en lo que hace a propuestas de animación social y cultural en nuestro territorio la posea el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Anteriormente era denominada Capital Federal, siendo sede del gobierno nacional del país. Hace pocos años alcanzó la categoría de Ciudad Autónoma de Buenos Aires por lo que, además de lo anterior, posee su propia Constitución, y cuenta con los tres poderes de un gobierno democrático. La Ciudad de Buenos Aires, con sus 146 kilómetros cuadrados de superficie, posee 3.100.000 habitantes, es el centro intelectual por excelencia del país y predominan los servicios como sector económico de mayor desarrollo.

Dentro de sus estructuras, de distinto nivel jerárquico y organizacional, podemos encontrar ámbitos de: gestión e industrias culturales, programas de conservación del patrimonio cultural, programas de mediación comunitaria y métodos alternativos de resolución de conflictos, centros de gestión y participación ciudadana, etc. Por ejemplo, aparecen los centros de gestión y participación que son la base del programa de descentralización administrativa del Gobierno de la Ciudad, creado con el fin de agilizar la relación y el contacto inmediato con los vecinos, promoviendo el protagonismo colectivo y la búsqueda de soluciones consensuadas.

La Secretaría de Cultura posee varias dependencias y programas que deben ser considerados de animación, educación permanente o popular, recreación, etc. Una de las áreas más importantes desde el punto de vista de la participación es el «Programa Cultural en Barrios» que, desde 1984, «a través de los centros culturales barriales, ofrece a todos los habitantes de la ciudad y sus alrededores, talleres de iniciación y formación de expresión artística con el objetivo de acercar y desarrollar vocaciones e inquietudes en espacios no convencionales con la idea de lograr, por estos medios, una mejora en la calidad de vida de la gente sumándose a proyectos colectivos. La enseñanza y la conducción del aprendizaje la desarrolla un cuerpo de profesores y artistas que son los encargados de dictar los talleres y de iniciar a los participantes en las técnicas, disciplinas y especialidades».

Todos los talleres son gratuitos en los 31 centros culturales públicos —existen también algunos de carácter privado con una oferta mucho más baja y, en algunos casos, con actividades aranceladas—. Entre la multiplicidad de propuestas de talleres podemos destacar: coro, tango, iniciación a la danza para niños, ensamble musical, fotografía, folclore, dibujo humorístico, historia del arte, guitarra folclórica, teatro improvisación, trapecio, zancos, vídeo, construcción de juguetes, arte textil, malabares, cuentacuentos, narración oral, arte decorativo, Animación Sociocultural[2], talla en madera, cine debate,

comedia musical, modelismo espacial y barriletes, periodismo deportivo, etc.

La misma Secretaría desarrolla, a través de su Dirección de Extensión Cultural, talleres con certificación de asistencia y de bajo costo de iniciación al teatro, canto, guitarra, yoga, vestuario escénico. Estas actividades se dividen por edades en niños, adolescentes y jóvenes y adultos. Posee también un Instituto Vocacional de Arte, con dos sedes de muy alto nivel.

La Dirección de Museos se encarga de los nueve museos municipales y «es responsable del desarrollo de estrategias destinadas a exhibir, rescatar, preservar, comunicar y acrecentar el patrimonio de los museos de su área, facilitar el acceso del público a las obras y a las colecciones de los mismos y generar manifestaciones culturales y/o artísticas vinculadas con el área… La Dirección de Museos, asimismo, promueve el intercambio cultural, con la finalidad de enriquecer y estimular la conciencia colectiva de pertenencia, desarrollando contactos…»[3].

Otro área interesante para nuestros fines es el programa de voluntariado «Ser Solidario» que depende de la Secretaría de Desarrollo Social. El eje de tal secretaría es el diseñar y ejecutar políticas de promoción de los sectores sociales más vulnerables (por ejemplo, más de 10.000 personas son alojadas a su cargo y alrededor de 100.000 reciben atención alimentaria y de otro tipo). El programa citado «tiene como objetivo fundamental promover, articular, difundir y facilitar el trabajo voluntario en la Ciudad de Buenos Aires». El programa detecta, convoca y capacita a personas con intereses en este campo y cuenta actualmente con 14 espacios institucionales donde se vienen desarrollando las actividades en forma regular —una vez por semana—: diez grupos comunitarios, dos hogares públicos de ancianos, la Casa de las Madres Adolescentes y el Refugio para Mujeres Víctimas de Violencia Familiar. «Las actividades que llevan a cabo los voluntarios varían de acuerdo al área y a su preparación profesional…: apoyo escolar, recreación, excursiones, talleres de lectura, de títeres, de cerámica y de salsa, asesoramiento jurídico y psicológico, apoyo logístico en eventos, cuidado de bebés, tareas de acompañamiento, charlas sobre el sida, talleres de aplicación de la soja y combinación con otros alimentos.» «Ser Solidario» organiza cada dos meses un ciclo de capacitación al que deben concurrir todos los voluntarios que en el momento de incorporarse no lo hicieron.

La Dirección de Bibliotecas tiene a su cargo 26 bibliotecas públicas distribuidas en todos los barrios, casi todas con anexos infantiles. Los programas de estímulo a la lectura pueden ser considerados de los más antiguos en nuestro país, si bien no de los más desarrollados, en tanto nacen con la Ley de Obligatoriedad Escolar en 1884.

La Secretaría de Deportes cuenta con parques y polideportivos en los que existen instalaciones y servicios para el deporte y la recreación. En las distintas sedes, las

prácticas incluyen desde la niñez a los adultos mayores y las personas con necesidades especiales. Se desarrollan acciones de «handball, natación, fútbol, baloncesto, voleibol, aerobic, ajedrez, gimnasia (acrobática, deportiva, rítmica y modeladora), complemento de pesas, judo, educación física infantil, iniciación deportiva, defensa personal, yoga y tenis. El acceso a los recursos y servicios es gratuito o de bajo costo».

Uno de sus programas más vinculados a nuestro interés es el «Buenos Aires en Movimiento», que está dirigido a aquellas personas que desean un seguimiento periódico y personalizado de su actividad física. Se realizan en siete diferentes puntos de la ciudad y consta de dos a tres encuentros semanales. Otro, denominado «Buenos Aires en Zapatillas» —también gratuito—, persigue la difusión de «la actividad recreativa en todas las edades con la ayuda de profesores de Educación Física que dan clases de distintos deportes y organizan juegos… El programa itinerante es la modalidad que recorre los barrios porteños y se da en distintos puntos de la ciudad»[4].

Otra institución de importancia en el área es la Universidad de Buenos Aires —fundada en 1821—, que, a través de su Secretaría de Extensión, procura concretar la comunicación de la Universidad con la comunidad no universitaria, y el espacio para fomentar ámbitos de crecimiento cultural en general. Así, por ejemplo, desarrolla su actividad académica en centros penales, coordina actividades de impacto social, genera actividades turísticas y deportivas, etc. Estas últimas movilizan alrededor de 35.000 personas por año.

Pero, quizás la estructura más rica de la Universidad desde nuestra óptica la constituya el centro cultural «Ricardo Rojas», nacido en 1984 y que es «un centro cultural integral, una institución en permanente proceso de evolución. Además de producir varias de las experiencias artísticas innovadoras que tienen lugar en Buenos Aires, se esfuerza intensamente en la formación de nuevos artistas en todas las disciplinas. Es un espacio cultural universitario que trabaja sobre un nuevo tipo de gestión cultural, integrando la reflexión intelectual y la práctica artística…». Posee, al igual que los centros culturales municipales, una enorme variedad de talleres. «Estas actividades se orientan en dos direcciones: por un lado, brindando un espacio para la realización de espectáculos y eventos, y, por otro, ofreciendo un ámbito para el desarrollo de la actividad docente y de formación, a través de cursos y talleres. Este área ofrece espacios de educación no formal continua, persiguiendo el propósito de proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para desarrollar una trayectoria artística posterior.»[5]

Otros agentes y acciones

Un movimiento importante en lo que se refiere a participación de grandes cantidades de

ciudadanos y con desarrollo en la totalidad del país lo constituye el voluntariado reunido alrededor de mutuales y cooperativas. Son definidas como modelos que contribuyen a la generación y retención de empleos, al desarrollo de economías regionales y al fortalecimiento del tejido social, a través de la provisión de una gran cantidad de bienes y servicios básicos y esenciales para la población. «Son las empresas nacionales en manos de los argentinos.» El Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES) informa de que tiene registradas 15.887 cooperativas de primer grado y cuentan con 6.900.000 de asociados; las mutuales son 7.450 con 4.000.000 de asociados. En Argentina, el 49,6 por ciento del total de la población mayor de 18 años pertenece a alguna de estas entidades solidarias. En lo que se refiere a los objetivos de nuestro particular interés, el INAES manifiesta: «Contribuir a eliminar la pobreza y el desempleo, fomentando el accionar de las personas en ambientes asociativos solidarios, con un sentido empresario y no meramente asistencialista. Demostrar que la economía solidaria constituye una propuesta cierta de crecimiento para el país.»[6]

ÁREA DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE (RECREACIÓN, ANIMACIÓN LÚDICA, EDUCACIÓN EXTRAESCOLAR, EDUCACIÓN PARA EL TIEMPO LIBRE)

En nuestro país existe una profusa publicación de diarios, periódicos y revistas de todo tipo, temática y destinatarios. A modo de ejemplo, puede decirse que las publicaciones quincenales destinadas a palabras cruzadas y juegos similares superan las treinta diferentes y que la edición de libros alcanzó los 74 millones de ejemplares en el año 2000, aunque sólo 59 millones en 2001.

Muchos de los inmigrantes de los que se habló anteriormente llegaban al país perseguidos por el hambre y el fantasma de la tuberculosis. Esta situación da lugar a la creación, hacia los años treinta del pasado siglo, de las primeras colonias de vacaciones de las que se tiene registro y estaban desarrolladas por la Dirección de Sanidad, la estructura médica de las escuelas primarias; su sentido primigenio era la recuperación de la salud al aire libre, con buena alimentación y sesiones de calistenia. Esta última tarea estaba a cargo de profesores de Educación Física que, hasta hoy, suelen encargarse de muchos de los proyectos de recreación. Hacia 1940 existen registros de colonias infantiles para hijos de afiliados a algunos sindicatos, fundamentalmente de ideología socialista; al principio sólo participaban varones, aunque posteriormente se incorporaron niñas[7].

Una de las instituciones pioneras en el área es, sin dudas, la Asociación Cristiana de Jóvenes —YMCA—, que, por ejemplo, ya en 1903, a un año de su fundación, organiza el primer campamento veraniego en la localidad uruguaya de Riachuelo; «esta

experiencia piloto de vida al aire libre sentó las bases de un movimiento que, con el paso del tiempo, se fortalecería dentro de la Asociación hasta llegar a instalarse como una opción cultural en la sociedad argentina»[8]. En la actualidad, la YMCA posee varios espacios en el interior del país dedicados a las actividades vacacionales, recreativas y campamentales para todas las edades. También realiza acciones en el campo de la educación popular la «que se sintetiza en las expresiones, los valores y la identidad, que se construyen desde los sectores populares y que pueden funcionar como subculturas alternativas dentro de la cultura hegemónica»[9].

Otra institución casi centenaria la constituye el scoutismo —o escultismo—, actividad surgida del seno de la YMCA en 1909, basada en los conceptos de solidaridad y cooperación. En 1912 un grupo de socios de la YMCA decide crear la Asociación Nacional de Boys Scouts Argentinos. En la actualidad hay alrededor de 50.000 scouts en el país y 890 grupos de niños y adolescentes. En su «proyecto educativo» señalan, por ejemplo, *«Nuestro medio es la educación no formal, educación alternativa que potencia las capacidades de las personas, que no se agota en un tiempo o en un lugar específico y que se brinda en forma permanente»;* también *«...Pensamos que la forma privilegiada de aprendizaje se da mediante el juego, entendiendo éste como la forma principal de relacionarse con el medio. Planteamos el juego como espacio de experiencias, en las que el joven no es un espectador sino que toma un rol activo»*.[10] Además, socios de la YMCA fundan hace dos décadas la Fundación Vignes destinada a la formación de voluntarios para el desarrollo de actividades campamentales con la comunidad. Una característica por demás interesante para nuestro análisis es el hecho que los líderes, los coordinadores grupales de estas estructuras, que se construyen desde adentro de la misma, participando de toda la experiencia de sus discípulos previamente al desempeño de su nuevo rol.

Este último criterio también lo desarrolla Zumerland, una colonia que alcanzó recientemente los 50 años de vida y que evidencia una neta influencia dumazederiana. Esta experiencia nace del seno de la Federación de Entidades Culturales Judías de la Argentina —ICUF—, organización generada por inmigrantes de origen judío que no comparten las ideas del sionismo sino que se entienden como partícipes plenos de su ser argentinos y se basan en los valores socialistas de igualdad entre los hombres, justicia social y democracia. Este movimiento se constituye en 1937 como parte de los movimientos antifascistas creados en distintos países para enfrentar la barbarie iniciada en Europa. Además de haber desarrollado «escuelas complementarias»[11], establecieron los «kinderclubs», clubes infantiles centrados en metodologías lúdicas como forma de alcanzar el desarrollo de valores complementarios de los que se adquieren en el sistema educativo formal. La colonia Zumerland se planteó desde sus inicios la recreación como propuesta educativa de carácter no formal, propendiendo al desarrollo de valores como la libertad, el protagonismo, la justicia, los derechos humanos, el conocimiento, la igualdad, etc. Del seno de la misma han salido muchos de los actuales dirigentes del

campo de la recreación en el país que se desempeñan en el campo privado tanto en diferentes ONG como en empresas con fines de lucro. Sin duda, Zumerland ha generado una impronta particular en la concepción y prácticas de la recreación en Argentina.

Si bien hasta aquí las instituciones han desarrollado «estructuras autoportantes» —forman sus propios líderes, adalides o coordinadores— o el personal para el campo recreativo, entendido como de participación voluntaria y grupal, proviene de la Educación Física, aparecen nuevos profesionales formados en instituciones específicas como la Escuela Municipal de Recreación de Buenos Aires y que hasta 1981 formó maestros en recreación (los primeros y, hasta ahora únicos, docentes especialistas titulados). Esta institución fue cerrada por la dictadura militar dada la obvia consonancia con nuevos aires y visiones en el campo del ocio y el tiempo libre.

A partir de 1988 se incorpora al campo de la formación profesional el Instituto Nacional de Tiempo Libre y Recreación —dependiente del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación—, que, desde 1995 participa de la órbita jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación[12], formando personal especializado en el campo de la recreación[13] para distintas edades y tipos de experiencias. Si bien desde entonces han aparecido una decena de instituciones privadas que otorgan el mismo título, no hay constancia de que su visión sea como la que desarrolla el instituto del gobierno capitalino, centrada en la participación real y efectiva de los asistentes, con carácter educativo y tendente a la autogestión de acciones y procesos. Debe señalarse que estos técnicos especializados, que superan ya el millar, por no obtener título docente, se encuentran inhibidos para desempeñarse como coordinadores de grupo en las colonias organizadas por los entes públicos del campo de la educación que, en cambio, habilitan para ello a personal titulado docente en otras especialidades (por ejemplo, música, plástica, etc.). La misma institución desarrolla desde el año 2007 la Tecnicatura Superior de Pedagogía y Educación Social, una de las primeras de nuestro país. También en el campo de la formación profesional, la Universidad de Morón —privada— posee la carrera de Licenciado en Tiempo Libre y Recreación desde hace algunos años, aunque el número de graduados no sea relevante. Finalmente, la Universidad de Comahue, en la Patagonia, desarrolla la Maestría en Teorías y Políticas del Tiempo Libre.

En lo que se refiere al turismo de animación, no tiene un gran desarrollo en nuestro país, aun existiendo circuitos culturales, religiosos, históricos, etc., en todas las provincias. Sin embargo, últimamente pueden encontrarse dos líneas de interés: el turismo rural, de corta duración, destinado a la recuperación de la vivencia de las tareas y costumbres campestres para los habitantes urbanos por una parte; y, por la otra, el turismo minero que, en realidad, es la alternativa que han encontrado los desocupados obreros y empleados de una gigantesca mina de hierro cerrada a la producción: este turismo espeleológico traslada a los turistas a las profundidades de la mina y, en su

recorrido, explican las características de la misma. Hay experiencias de turismo de aventura para extranjeros que, por ejemplo, recorren la Patagonia —el sur del país— bordeando la cordillera de los Andes y se extasían con la naturaleza que el hombre no ha llegado a tocar. Debe señalarse que este país cuenta con una inmensa perspectiva en el territorio del turismo por la cantidad y especificidad de lugares diferentes: playas marítimas, cataratas, montañas nevadas, desiertos, amplísimas planicies verdes, lagos y lagunas, ríos amplísimas aptos para la navegación, la pesca, el «rafting», etc. Y en la mayor parte de esos espacios, huellas culturales de siglos como el arte rupestre o construcciones previas a la colonización.

ÁREA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS (EDUCACIÓN POPULAR, EDUCACIÓN PARA LA LIBERACIÓN, EDUCACIÓN CONTINUADA)

Las primeras aproximaciones a la educación de adultos fueron generadas por la Dirección Nacional de Educación del Adulto del Ministerio de Educación, pero su eje fue la compensación de la falta de alfabetización, no siendo relevante para este informe.

Desde las concepciones de la Educación Popular del movimiento «Pueblo y Cultura» de la Francia de postguerra a las ideas de Educación Popular en el contexto latinoamericano, se ha recorrido un extenso camino de realidades diferentes, ideas, autores, objetivos y metodologías. Como consecuencia de la acentuación del proceso de concentración capitalista, se han generado visiones y prácticas particulares en el campo de la educación «fuera de la escuela», educación para el pueblo, educación para la liberación, educación para los desposeídos, educación en contextos de pobreza, etc. Desde lo compensatorio hasta lo revolucionario.

En todos los casos se reconocen dos grandes vertientes para estos movimientos: la del grupo «Pueblo y Cultura»[14] de la Europa continental, implicando la problemática del ocio como ámbito propiamente humano y la participación protagónica de los adultos en el proceso de construcción de cultura, por una parte; y, por la otra, la propuesta por el brasilero Paulo Freire en la especificidad de los países desfavorecidos y necesitados de superar tremendos niveles de discriminación en el acceso a la educación, la alimentación, la vivienda, el trabajo, etc. Ambas visiones se complementan, integran y pierden límites nítidos en la práctica

La primera posición se encarna en la pedagoga argentina Amanda Toubes quien desde los años sesenta, a partir del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires y tras haberse formado en Francia e Inglaterra, desarrolla «programas y actividades de educación de adultos y de formación de educadores para los mismos con los sectores populares urbanos y suburbanos —especialmente con grupos

que conformaban el cinturón de pobreza de las villas miseria de Buenos Aires y Gran Buenos Aires—, centrados en propuestas metodológicas que implicaban el desarrollo de actividades científicas de análisis de la actividad cotidiana de dichos grupos. Estas actividades… se conformaban en "ciclos culturales" con un movimiento en tres tiempos: a) la descripción de los hechos tal cual aparecen, su ubicación en tiempo y espacio, el análisis de sus aspectos, los puntos de vista y las contradicciones; b) la explicación del porqué de los hechos, del objeto en estudio, la búsqueda de causas y consecuencias, de leyes y teorías; c) el análisis de soluciones, la búsqueda de caminos de realización práctica, la determinación de fines y medios para la acción»[15]. Para esta tarea utiliza la Metodología de Entrenamiento Mental (Dumazedier y Legrand) que «implica en sí mismo un proceso de investigación por parte del adulto de los problemas de su realidad cotidiana»[16].

Así lo señala la propia Toubes: «La educación popular no puede ser concebida como una generosa concesión de las clases privilegiadas; al contrario, presupone la promoción sociopolítica de la clase trabajadora, una homogeneidad en la estructura social y, por tanto, un real progreso social»[17].

La otra vertiente de actualidad en el país la constituye la tarea de formación de educadores populares y su acción concreta, por parte de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, constituida en 1999. Sus planteamientos son más radicales que el enfoque anterior y su fundamentación teórica e ideológica se centra en Freire y Gramsci, así como sus prácticas en las experiencias de la revolución cubana y la nicaragüense y en el Movimiento Sin Tierra brasilero.

«La experiencia de la educación popular nació como una herramienta de los oprimidos, para formar sus capacidades de resistencia al orden que los somete y los margina. Es una pedagogía del oprimido y no para el oprimido. Es una educación popular, y no "para el pueblo". Cuando hablamos de popular, nos referimos al sujeto que construye el proyecto político pedagógico que aporta a su emancipación. Es popular, no porque la "recibirán" los oprimidos como una donación o como una práctica que los somete; sino porque la "harán" los oprimidos, en el camino de identificar a los opresores, y de encontrar las formas y contenidos para la lucha de liberación.»[18]

Además de estas dos grandes posiciones, existen otros actores, quizás de menor envergadura o aislados en su accionar. Movimientos religiosos católicos, la denominada «Universidad Trashumante» con sede en la provincia de San Luis, organismos oficiales nacionales y provinciales, desarrollan distintos programas, aunque no en todos los casos podrían ser calificados como de ASC.

UN EJEMPLO DE POLÍTICA A NIVEL NACIONAL: EL PROGRAMA DE TURISMO EDUCATIVO Y RECREACIÓN INFANTIL

En la última década se han multiplicado los programas que pueden ser considerados de ASC. Sobre todo, se destacan cambios en las políticas municipales, más simples de gestionar y sostener en el tiempo.

Sin embargo, lo que sigue —el programa de Turismo Educativo y Recreación Infantil— es la descripción de un programa a nivel federal que lleva adelante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Funciona desde 2004 en casi todo el territorio nacional y puede considerarse como «un programa especial de política prioritaria, concebida como aquella estrategia pedagógica que, en el marco de políticas universales diseñadas en contextos de desigualdad social, compromete recursos materiales y simbólicos a los efectos de colocar en igualdad de oportunidades educativas a los sectores más desfavorecidos de la sociedad»[19].

A través de este programa —y considerando la información hasta el año 2007—, casi 25.000 alumnos, entre niñas y niños, acompañados por más de 2.000 maestros, viajaron y conocieron parte del país. Así, entraron en contacto 802 escuelas de 17 provincias argentinas —el total es de 22— y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El programa incluye cuatro proyectos: intercambio turístico, colonia de vacaciones del receso invernal, viaje de fin de ciclo o curso y colonia de vacaciones del receso de verano.

Las propuestas están dirigidas a contingentes de chicos y chicas de sexto y séptimo grados de la escolaridad primaria —los últimos del ciclo—. Las experiencias se desarrollan en los complejos turísticos de Embalse de Río Tercero y Chapadmalal. El primero, ubicado en la mediterránea provincia de Córdoba, cuenta con varios hoteles en una zona de lagos y montañas; el segundo, se despliega en playas atlánticas de la provincia de Buenos Aires.

En la colonia de verano, los viajes transcurren en Embalse y Chapadmalal. En la colonia de invierno y viajes de egresados, sólo en Embalse. A lo largo del mes en que se desarrollan las experiencias, rotan los contingentes una vez por semana, mientras que el equipo de coordinadores, profesores, asistentes y talleristas se mantiene estable.

Los objetivos del programa son:

«1. Aportar a la construcción de la justicia social en el plano educativo, promoviendo la igualdad de oportunidades al distribuir los bienes culturales y materiales en forma igualitaria, favoreciendo el acceso a los sectores postergados.

2. Contribuir a la defensa y promoción del patrimonio natural y cultural de la nación, las provincias y

la comunidad local, comprometiendo a los niños y niñas con el cuidado y la vigilia de los mismos.

3. *Promover el turismo escolar en sus diferentes modalidades, integrando las distintas regiones del país y respetando los principios federales*.

4. *Favorecer el desarrollo integral de los alumnos, profundizando la construcción de la propia identidad en contextos de diversidad cultural*.

5. *Brindar experiencias de aprendizaje en distintos ámbitos que fortalezcan principios de convivencia, en un clima de aceptación y respeto por las diferencias*.

6. *Fortalecer los vínculos institucionales e interinstitucionales de los establecimientos que participan del programa, mejorando la comunicación, sistematización y transmisión de las vivencias»*[20].

¿Cómo se estructura un proyecto? Del mes que dura la *colonia de vacaciones*, cada semana viajan contingentes de aproximadamente quinientos niños con sus docentes. Manteniendo la escuela de procedencia, se dividen en grupos que están conducidos por dos profesores —una pareja pedagógica— que tienen a su cargo a unos veinticinco chicos. Los contingentes hacen actividades deportivas, recreativas y artísticas, participan de diversos talleres (algunos duran un día, otros tres, unos funcionan de manera permanente) y de eventos grupales como peñas, bailes o excursiones, entre otras propuestas destinadas a intercambiar con pares de distintas procedencias geográficas y culturales.

En las colonias, las actividades están cruzadas por ejes temáticos que cambian cada temporada y que, antes del viaje, son trabajados en la escuela. También, en el caso del viaje de egresados, el objetivo es que los grupos lleguen con un proyecto —cuya condición es que tenga algún impacto social— desarrollado en el aula, para ser presentado en un foro frente a los contingentes de otras provincias.

Los ejes temáticos de las colonias implican no una homogeneización de los grupos y sí un hilo coordinador, un eje que la vincule con la escuela. El tema se toma desde la escuela, antes de la salida, y delinea el recorrido durante la estadía[21].

Cada proyecto cuenta, a su vez, con una estructura propia: un director, dos coordinadores pedagógicos, un coordinador operativo, dos coordinadores de eventos, veinte parejas pedagógicas (entre docentes y auxiliares), diez talleristas y diez asistentes operativos que se ocupan del cuidado nocturno y la administración de los recursos y materiales. Los contingentes se alojan en las Unidades Turísticas de la Secretaría de Turismo de la Nación y cuentan con servicio de pensión completa. Estas unidades poseen personal médico y de enfermería para la atención primaria de la salud.

Los integrantes del plantel son elegidos a partir de distintos requisitos explicitados según el puesto que vayan a ocupar (estudios, años de egreso, experiencia previa en proyectos similares); pero hay condiciones no escritas que resultan indispensables: las ganas, la voluntad de trabajar en equipo y de repensar la propia práctica, el espíritu

solidario, el compromiso social o el sentido reparador de la justicia son parte esencial del programa.

El *viaje de egresados* —otro de los proyectos— tiene por objeto hacer posible la experiencia del viaje de fin de curso, compartido con los compañeros, a aquellos alumnos pertenecientes a los sectores sociales menos favorecidos de la sociedad, que finalizan la escolaridad básica.

«En Argentina, el viaje de fin de ciclo es una actividad que, para ciertos sectores de la sociedad, resulta casi un requisito de cierre de etapa; y suele comprometer a la familia, la institución educativa y los agentes turísticos privados. Por el contrario, otros sectores menos favorecidos no pueden acceder a este tipo de proyectos por el complejo dispositivo que se requiere desde lo organizativo y lo económico. Cuestiones que lo hacen inaccesible y lo excluyen de su horizonte de expectativas. Por ello, el programa se propuso acercar esta modalidad de "despedida" a aquellos grupos de egresados que no disponían de los recursos necesarios para sostener esta experiencia.»

Es la intención que los grupos puedan diseñar prácticas solidarias desde su escuela a la comunidad[22]. A través de ellos, por ejemplo, los egresados de una escuela de Jujuy —provincia fronteriza con Bolivia— apadrinaron a compañeros de primer grado para ayudarlos a mejorar su rendimiento escolar; otro grupo de Río Negro —zona patagónica — hizo obras de títeres a los niños que están internados o esperan ser atendidos.

La planificación de actividades que desarrollar durante la estadía contempla la realización de un foro y un plenario; en el primer espacio de comunicación cada grupo escolar transmitía a los demás todas las instancias atravesadas por ellos y sus proyectos en un ámbito de socialización de experiencias. La dinámica de trabajo de estos foros —en pequeños grupos conformados por docentes y niños de distintas escuelas, con un encargado de llevar el registro de intercambios— permitió mejorar la comunicación, la sistematización y transmisión de las vivencias y fortalecer los vínculos institucionales de los establecimientos que participan del programa. A la vez, produjo material para la segunda instancia, el plenario, «en él, y a partir de las exposiciones de lo registrado, se identificó, a modo de conclusión, aquello que habían tenido en común las propuestas: la fuerza del trabajo en equipo entre chicos, maestros, padres y vecinos; el orgullo y la satisfacción de ponerse un objetivo y alcanzarlo; la alegría que llena el alma cuando la solidaridad y la cooperación se hacen efectivas».

En la etapa de evaluación del programa señala: «Nos preguntamos si las actividades que realizamos podemos seguir denominándolas "colonias", en los términos tradicionales en los que esta palabra se entiende. Es necesario seguir pensando y repensándolas. Quizás el nombre que mejor las defina sea "jornadas educativas de integración, intercambio y convivencia" y, donde lo cultural, lo social y lo turístico se

entrelazan, movilizando para ello principalmente a la escuela y a la comunidad educativa».

«Ya en el cierre de la etapa de esta gestión nos proponemos abrir (y dejar abiertas) las posibilidades y potencialidades que tiene este programa para el futuro, siempre enmarcadas en sus premisas fundamentales:

1. Que el turismo y la recreación en el contexto escolar son parte de los bienes a los cuales todos los niños y niñas tienen derecho a acceder.
2. Que repensar la escuela exige apostar a la movilización de las instituciones y colaborar con ellas en ese proceso de anclar acciones que la sitúen nuevamente en el centro de las dinámicas educativas comunitarias.

Ahora el desafío es mantener la tendencia ya marcada, con un camino y acciones que seguir a nivel político a corto, mediano y largo plazo.»

«El Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación recupera y sostiene como baluarte de su accionar el valor de la alegría y la experiencia (educativa, lúdica, estética). La continuidad de los proyectos a nivel nacional y su instalación en las provincias mediante proyectos de intercambio y turismo escolar sumará a la tarea cotidiana de las instituciones educativas, oportunidades singulares de experiencias de aprendizaje que posibiliten nuevos contactos entre la vida y la escuela, con todo lo que ello significa en el amplio, extenso y desigual paisaje argentino.»

5

Políticas, programas y equipamientos regionales de animación juvenil en Extremadura

Susana Martín Gijón
Directora General del Instituto de la Juventud de Extremadura Consejería de los Jóvenes y del Deporte
Junta de Extremadura (España)

INTRODUCCIÓN

La juventud representa uno de los sectores más activos, comprometidos y dinámicos de la sociedad. Por ello, corresponde a la Administración regional facilitar todos los recursos posibles para lograr la igualdad de oportunidades entre todos los jóvenes de Extremadura[1], y lograr que este colectivo sea una de las piezas fundamentales en la sociedad, tal y como se desprende del artículo 7.19 de nuestro Estatuto de Autonomía, el cual reconoce la «promoción de la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural», siendo competencia exclusiva de la Comunidad Autónoma el propiciar y asegurar este derecho.

Antes de señalar cuáles son los grandes programas de Animación Sociocultural (ASC) que desarrollamos desde el Gobierno de Extremadura, explicaremos brevemente cuáles son los órganos que gestionan las políticas actuales de juventud en nuestra Comunidad Autónoma.

LA CONSEJERÍA DE LOS JÓVENES Y DEL DEPORTE, CAMBIO EN LAS POLÍTICAS DE JUVENTUD

A lo largo del tiempo, la Junta de Extremadura, a través de las consejerías que han asumido las competencias en materia de juventud, ha tenido la labor de escuchar, poner

en práctica y dar respuesta a las demandas emanadas de la población juvenil extremeña. Un instrumento de trabajo clave ha sido el desarrollo de Planes de Juventud, en una clara apuesta por fomentar las políticas integrales, interdepartamentales, donde la innovación, la imaginación y el impulso de la cogestión y participación juvenil serán señas de identidad.

La implantación de los Planes Integrales de Juventud 1996-1999, 2000-2004 y 2005-2008[2], ha facilitado el contacto de la Dirección General de Juventud, actualmente Instituto, con la juventud de la región, estimándose en 600.000 el número total de personas (algunas en varias ocasiones) que en un momento u otro han participado en las actividades desarrolladas en los mismos.

En marzo de 2007 se dio un paso más, ya que la antigua Dirección General de Juventud, encargada de la planificación y puesta en marcha de las políticas de juventud en la Comunidad Autónoma, pasó a conformarse en el Instituto de la Juventud de Extremadura, un organismo de carácter autónomo que diseña, desarrolla, gestiona y coordina la política de juventud de la región.

Este fue un paso muy importante en cuanto a políticas juveniles en Extremadura, al que hay que sumar que en julio de 2007 se produjo un hecho novedoso, que hizo modificar la dinámica seguida por la Administración autonómica hasta el momento: se **creó la Consejería de los Jóvenes y del Deporte**.

Esta circunstancia, que no existe en otro punto de España, fue pionera y muy relevante para la población juvenil de la región, ya que significa contar con un representante, un interlocutor en el Consejo de Gobierno de la Junta de Extremadura, encargado de escuchar activamente y trasladar las inquietudes de la juventud a los órganos administrativos.

El organigrama de la nueva Consejería de los Jóvenes y del Deporte incluye además del Instituto de la Juventud, a los siguientes organismos:

- La Dirección General de Deportes fomenta, coordina y apoya la actividad deportiva, la promoción del deporte escolar y el impulso de las iniciativas institucionales y sociales que favorezcan el ejercicio y disfrute de la actividad física y deportiva por toda la población, en general.
- El Gabinete de Iniciativa Joven es el órgano encargado de recibir, estudiar, analizar e impulsar las iniciativas, ideas de proyectos empresariales, surgidos entre la población juvenil y con un carácter novedoso e innovador.
- El Consejo de la Juventud de Extremadura, aglutinador de las demandas surgidas desde el tejido asociativo juvenil de la región, aportando valor a las

iniciativas puestas en marcha por el gobierno.

Es importante destacar que todos estos organismos realizan un trabajo coordinado y desarrollan una política de juventud interdepartamental, colaborando con entidades externas a la Consejería.

LOS DOS GRANDES PROGRAMAS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EXTREMADURA: LOS ESPACIOS PARA LA CREACIÓN JOVEN Y LA FACTORÍA JOVEN

Las políticas juveniles en Extremadura han querido contar siempre con la opinión y la implicación de los y las jóvenes, tomando como referencia de acción e intervención el ámbito geográfico, desde el rural al urbano y las propias características de los mismos.

Podríamos decir que hay dos grandes programas, a los que muy pronto se unirá un tercero (los Espacios para la Convivencia y la Ciudadanía Joven) que impulsan las políticas de ASC y que permiten que el propio joven pueda gestionar él mismo su ocio y tiempo libre.

Estos programas son los **Espacios para la Creación Joven y La Factoría Joven,** los cuales han sentado las bases de nuevas formas para promocionar la participación juvenil.

Esta participación es entendida desde una perspectiva global, donde los y las jóvenes se implican en todos los procesos desde su inicio, opinan cómo debe ser su desarrollo, su diseño, y cuáles deben ser sus contenidos, según su propia perspectiva del mundo que les rodea y la realidad social que les ha tocado vivir.

Pasemos a ver cada uno de estos proyectos.

Los Espacios para la Creación Joven

Este es uno de los proyectos más especiales con los que contamos, porque se trata un programa **pionero** (no sólo en el ámbito nacional[3] otras comunidades autónomas nos han visitado para implantar el modelo en su territorio, sino también internacional, ya que ha suscitado el interés de países como Italia, Francia o incluso Japón) y porque para haceros una idea de la **alta participación juvenil**, en apenas cuatro años ya han pasado por estos centros más de 200.000 jóvenes de la región.

¿Pero cómo surgen y qué son los Espacios para la Creación Joven?

Los Espacios para la Creación Joven (ECJ) surgieron de una consulta previa realizada a la propia juventud extremeña, tal vez ahí radique su éxito. En nuestra Comunidad Autónoma y tras el fenómeno del botellón, la antigua dirección general de juventud articuló en 2002 la denominada campaña «Futuro», un conjunto de acciones cuyo eje central de desarrollo era el debate democrático entre todos los ciudadanos, para lograr la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas.

En esa campaña se detectó que una de las necesidades prioritarias en los jóvenes, especialmente de las zonas rurales, era el poder disponer de espacios para disfrutar de un ocio alternativo donde promocionar su creatividad.

A partir de ahí, la Administración autonómica en colaboración con las entidades locales inicia la puesta en marcha de los ECJ. El 6 de marzo del año 2003 comenzaron su andadura, sería la localidad de Coria, en la provincia de Cáceres, la que acogiese en un antiguo matadero municipal el primer proyecto.

Actualmente tenemos 17 ECJ extendidos por toda la región y la previsión es que se alcancen los 28 centros, para que vaya uno ubicado en cada mancomunidad extremeña. Además, contamos con una versión móvil, surgida en 2004, el Espacio Móvil para la Creación Joven, y que llega a todas aquellas zonas donde no existe un espacio fijo y donde no se disponen de tantos recursos de ocio.

Independientemente del lugar donde se ubique el ECJ, todos poseen un denominador común: son edificios rehabilitados que anteriormente fueron silos, aljibes, iglesias, cuarteles de la Guardia Civil… y que han experimentado una gran transformación, convirtiéndose en verdaderos edificios de diseño.

Todos ofrecen el mismo tipo de servicios, distribuidos según áreas artísticas. De este modo, el joven que acceda a un ECJ podrá encontrar:

— *Artes musicales*: zona destinada a la promoción de grupos musicales y solistas, donde disponen de todo tipo de instrumentos musicales para poder ensayar, componer e incluso poder grabar una maqueta.

— *Artes audiovisuales*: introducción al ámbito de la creación audiovisual, donde se puede realizar desde un videoclip hasta cortos y documentales.

— *Artes plásticas*: la pintura, la escultura, la cerámica son algunas de las actividades de esta área de creación.

— *Artes escénicas*: espacio dedicado al teatro y a la danza, aunque también tienen cabida otro tipo de expresiones artísticas, como el *break-dance*, tendencia muy

en auge en los últimos tiempos entre los jóvenes.

— *Área expositiva*: este lugar está destinado a la muestra de las obras realizadas por los jóvenes creadores, para fomentar su actividad y dar a conocer a otros jóvenes, tanto dentro como fuera de la región, sus creaciones.

— *Ambigú*: área dedicada al encuentro de los jóvenes creadores, donde poner en común sus expectativas. También, facilita el acceso a otros recursos y medios técnicos, así como el conocimiento de otras experiencias a través del acceso a las nuevas tecnologías del conocimiento e Internet.

A partir de estas secciones será el propio joven el que autogestione, según sus preferencias, las actividades lúdico-artísticas. Esto determina un hecho, cada ECJ, aunque comparta una misma estructura con el resto, desarrollará en su interior iniciativas muy distintas, cuya diferencia radicará en los y las jóvenes participantes y las características propias de cada municipio. Como ejemplo, podemos señalar el ECJ de Olivenza (Badajoz), el cual acoge un área novedosa, hasta el momento, el «área de moda experimental», resultado de las peticiones de los colectivos juveniles de dicha localidad.

Estas instalaciones están abiertas de jueves a domingo, adecuándose al tiempo libre de los y las jóvenes, y están concebidas como lugares de encuentro, de interrelación juvenil. En ellos, la creatividad pasa a ser la protagonista, desbancando a otro tipo de prácticas menos constructivas y/o educativas y, sobre todo, son espacios donde se genera un lenguaje común que permite una interacción juvenil y donde surgen nuevos proyectos.

Es importante destacar que los ECJ cuentan con otros potenciales, una página web propia (www.espaciosparalacreacionjoven.net) y, sobre todo, una red de dinamizadores, jóvenes cuya labor profesional es desarrollada en dichos centros y que son encargados de atender las inquietudes de los y las jóvenes y de mostrarles los recursos disponibles que tienen estos centros.

El perfil profesional de los dinamizadores está definido por las tareas que desempeñan: son gestores culturales porque organizan eventos de diversa índole, siempre relacionados con la creatividad; son monitores de talleres concretos donde poner en práctica una actividad creativa y son coordinadores de redes locales donde seguir ampliando los recursos y posibilidades de los ECJ.

Estos dinamizadores son coordinados por un técnico del Instituto de la Juventud de Extremadura y trabajan en red mediante el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. Este método de trabajo acelera los procesos, favorece el intercambio de propuestas, haciendo más ágil la toma de decisiones en cada área concreta.

Enumerar las actividades que llevan a cabo los ECJ sería imposible, ya que la productividad artística de estos centros es muy amplia y va creciendo de manera constante, conjuntamente con el número de participantes de los mismos. De cada uno de los jóvenes que se integran e involucran en la red de ECJ nacen nuevas propuestas, nuevos proyectos, ideas que son la verdadera valía de este recurso.

Pero podemos decir que existen una serie de programas auspiciados desde la Consejería de los Jóvenes y del Deporte, y que pueden ser denominados de «cabecera», debido a su carácter innovador y a su buena acogida en el ámbito regional. En varios de ellos también colabora el Gabinete de Iniciativa Joven.

Éstos son:

— *Jornadas Europeas para la Creación Joven*: donde se muestran los proyectos más innovadores a nivel nacional e internacional, el pasado año nos visitó Forges, el restaurante Atrio, la cineasta Irene Cardona, directora del filme *Un novio para Jasmina*…

— *Imagina Extremadura en el 2030*: es un ejercicio de imaginar el futuro de la región por parte de la juventud extremeña. Ya vamos por la cuarta edición.

— *Experiencia Naranja*: es un gran encuentro entre jóvenes creativos que muestran e intercambian sus ideas, iniciativas y propuestas. Se realiza en poblaciones menores, de aproximadamente 200-300 habitantes, con la intención de revolucionar la localidad.

— *Artísimas*: es un proyecto de artes plásticas y audiovisuales compuesto por talleres muy originales dirigidos por mujeres jóvenes artistas con gran proyección.

— *El día más corto*: proyecciones audiovisuales de cortometrajes, largos y documentales realizados por jóvenes artistas, y por los propios participantes de los ECJ.

Otros:

— Certamen de Fotografía Digital, circuitos de exposiciones, muestra de trabajos realizados como 4 m^3.

Los ECJ participan en congresos, jornadas y charlas por todo el país y algunos puntos de Europa, con el fin de dar a conocer nuestro proyecto y poder intercambiar experiencias con otros colectivos e instituciones.

Y quizá las actividades más interesantes son las que promueven directamente los y

las participantes de los espacios. Bajo el lema de «Un mes, una propuesta» se inició un proyecto en el que los jóvenes programan actividades organizados al cien por cien por ellos, en la mayoría de las ocasiones suelen ser conciertos, conferencias, exhibiciones y proyecciones de cine.

Cabe destacar que este año también se han desarrollado en los ECJ cursos de formación dirigidos a jóvenes desempleados, en colaboración con la Consejería de Igualdad y Empleo. Están totalmente homologados, y se trata de un paso más en la concepción de los ECJ, también como centros donde se imparte formación.

Por último, me gustaría destacar también de este proyecto, la importancia de que de ellos está surgiendo una cantera de jóvenes creadores, en el terreno musical, audiovisual y en la creación artística.

La factoría joven

Hemos hablado de los ECJ como infraestructuras juveniles destinadas a las comarcas y mancomunidades, pero en las ciudades extremeñas también nace una inquietud: la necesidad de disponer de un espacio alternativo, similar a un ECJ, en cuanto a dotación de recursos técnicos, pero distinta en lo que se refiere a su contenido.

La demanda era una instalación novedosa y vanguardista, adaptada a las características de las ciudades, donde los y las jóvenes puedan desarrollar un ocio saludable, centrado en las actividades al aire libre y la práctica de deportes urbanos.

En febrero de 2006, el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Extremadura, en sesión extraordinaria, aprobó un proyecto, que sería incorporado a la red de recursos de ocio de las grandes ciudades extremeñas: la Factoría Joven (FJ) Badajoz, Cáceres, Mérida y Plasencia, se rían las localidades donde el programa será desarrollado.

La FJ es un edificio de nueva construcción[4], donde diseño y funcionalidad van unidos. En las FJ se puede practicar un ocio alternativo, fomentar las relaciones personales, la creación de redes juveniles e intercambiar conocimientos.

Este proyecto está concebido como un lugar sin barreras arquitectónicas y con usos múltiples, donde se pueden realizar actividades como *skate*, exhibiciones de *bmx*, conciertos, proyecciones de películas, actividades de *tunning* y motor, de danza como la capoeira, grafiti, teatro, nuevas tecnologías, *hip-hop*, escalada en rocódromo… En definitiva, una completa muestra de las diferentes manifestaciones de ocio urbano con más calado entre los jóvenes.

El impulso del asociacionismo y la participación juvenil a partir de entidades gestionadas por el colectivo joven de cada localidad, también tienen cabida en la estructura de esta instalación. Los jóvenes pueden poner en marcha y gestionar sus propios proyectos asociativos, talleres o cualquier otra actividad organizada por ellos mismos.

La distribución del espacio se ha pensado para que se haga en función de cada área de desarrollo y/o actividad. En su planteamiento, cada instalación cuenta con un gran recinto flexible, estructuras fijas y otras móviles. A éstas se une una gran zona libre y abierta, destinada a lugar de reunión y encuentro para los jóvenes, donde además se podrán realizar conciertos o deportes que requieren de unas condiciones específicas para su desarrollo.

El principal objetivo del diseño de **La Factoría** es dotarla de dinamismo, un edificio siempre en movimiento, ágil, cambiante según las características de cada ciudad, su población juvenil y hasta su climatología.

De la gestión de cada FJ se han encargado los ayuntamientos de las ciudades donde se establece el proyecto, siendo la Administración autonómica, a través de la Consejería de los Jóvenes y del Deporte, la que lleve a cabo la construcción y equipamiento de las mismas. Cada municipio ha cedido un terreno de al menos 2.000 m^2, en una zona idónea y accesible para los jóvenes de su localidad.

A lo largo del año 2006, desde la Junta de Extremadura, comenzó el proceso para iniciar la construcción de las FJ, en cada una de las localidades, mediante la cesión de terrenos, según las condiciones estipuladas y la realización de los trámites necesarios para la concesión de las licencias de obras.

La primera de las localidades que ya cuenta con una FJ inaugurada en abril de este año es la ciudad de Plasencia, a la que le seguirán en breve Cáceres, Mérida y Badajoz.

Factoría Joven de Plasencia

Esta FJ de Plasencia tiene una superficie de más de 2.000 m^2, y cuenta con un presupuesto que excede los 800.000 euros. Está dotada con los mejores medios y podrá acoger todo tipo de actividades relacionadas con un ocio urbano y ligado al deporte.

Es muy importante señalar que al igual que en las restantes factorías, que irán ubicadas en Mérida, Badajoz y Cáceres, han sido los propios jóvenes de Plasencia, muchos de ellos aglutinados en el Movimiento Factory, los que han orientado e impulsado el proceso de creación de esta FJ mediante su implicación y compromiso,

demandando aquellas actividades más acordes a sus gustos.

Con las propias preferencias de los jóvenes, se ha construido un edificio en el que existen tres espacios o módulos destinados a las expresiones circenses, danza y baile, a las nuevas tecnologías y audiovisuales, y a la formación. Estos tres espacios podrán ser modificados según requiera la situación para albergar otras muchas iniciativas.

Además próximamente se habilitará un circuito de aventura compuesto por tirolina, rocódromo, *rappel* y una pista de *skate* de más de 800 m^2. También cuenta con un escenario para conciertos, zona *wifi* (conexión a Internet sin cables) en todo el edificio, espacio para pasear, tres salas de aproximadamente 23 m^2 cada una, que se conciben como espacio de reunión para los colectivos y asociaciones juveniles…

El Movimiento Factory, un canal de participación juvenil

Antes hemos mencionado al Movimiento Factory y, sin duda, es necesario ahondar más en este movimiento juvenil, ya que fue el canal de participación social que permitió a los y las jóvenes de la región demandar esta infraestructura, la FJ.

El Movimiento Factory se implicó en la construcción y diseño de las FJ y en la planificación de sus actividades, pero también en difundir el proyecto, a través de la distribución del mismo en los diferentes sectores sociales. Mediante distintas acciones, cada grupo de jóvenes consiguió atraer al resto de la población hacia este proyecto novedoso, creado por ellos mismos.

Este colectivo ha logrado conquistas importantes para el resto de la población juvenil, entre ellas, divulgar una visión positiva de los jóvenes como ciudadanos dinámicos, críticos, creativos, cuya herramienta de trabajo es el diálogo, para hacer realidad aquellas acciones surgidas desde el debate interno.

En Extremadura, la red asociativa juvenil es importante. Además de contar con un amplio número de Asociaciones Juveniles (431) inscritas en el Registro General del Instituto de la Juventud de Extremadura, también tienen su espacio de participación a través del Consejo de la Juventud de Extremadura, órgano de representación de las mismas en el ámbito regional.

Pero es una realidad que gran parte de los y las jóvenes de Extremadura no se encuentran asociados, ni organizados jurídicamente, y desean generar cambios. El nacimiento del Movimiento Factory ofreció una alternativa a estos jóvenes no asociados, proporcionándoles un espacio donde debatir y dar a conocer sus inquietudes, un lugar donde exponerlas y poder ser oídos por la sociedad extremeña.

Desde el año de su creación en este colectivo se organizaron un gran número de actividades dirigidas a los y las jóvenes extremeños, para que éstos conociesen qué es la FJ, qué significará para la población juvenil, qué alternativas de ocio ofrece y cuáles son los espacios de participación creados desde la misma.

Una vez constituido el grupo y definidas sus funciones, se procedió a realizar una serie de reuniones en las cuatro ciudades donde se instalarán estos recursos, para presentarlos al resto de la población y poder contar con un mayor número de jóvenes implicados en el proyecto. En cada una de las ciudades, con el respaldo de las Administraciones autonómicas y locales se llevaron a cabo las presentaciones de las FJ concretas.

Otro de los métodos utilizados para difundir esta iniciativa fue la participación en eventos concretos, desarrollados en infraestructuras ya consolidadas y cedidas por la Consejería de los Jóvenes y del Deporte, como el Espacio Móvil para la Creación Joven.

Esas propuestas fueron el resultado de una investigación previa, realizada en las cuatro ciudades, mediante la aplicación de encuestas a 4.000 jóvenes (1.000 en cada localidad) para conocer cuáles eran sus opiniones sobre la disposición de una FJ en su ciudad, qué tipo de acciones les parecen más interesantes que pueden contener las mismas y cómo integrar sus aficiones en esta instalación.

Además de esta investigación y sus resultados, disponer de los medios de la sociedad de la información ha logrado una mayor transmisión de las iniciativas que rodean a la FJ. Una página web, foros virtuales y blogs permitieron a los y las jóvenes interactuar y conversar sobre temas relacionados con este proyecto y consultar dudas sobre el mismo, que serían resueltas por otros jóvenes.

CONCLUSIONES

Estos son los dos grandes proyectos de participación juvenil gestionados desde el Gobierno Autonómico, pero desde la Consejería de los Jóvenes y del Deporte y el Instituto de la Juventud de Extremadura continuamos trabajando en la construcción de espacios donde desarrollar las capacidades de la juventud extremeña en los diferentes ámbitos de su vida.

Prueba de ello son los próximos Espacios para la Convivencia y la Ciudadanía Joven, una nueva apuesta por un ocio y un tiempo libre de calidad, por el asociacionismo de los jóvenes y porque estos mismos tengan puntos de encuentro donde puedan relacionarse y emprender nuevas ideas y proyectos.

Desde el Gobierno Autonómico, y al hilo del próximo IV Plan de Juventud, vamos a seguir canalizando propuestas y realizando políticas de ASC sobre todo, acorde a los gustos y demandas de la juventud, y para ello, el papel fundamental de la Administración debe pasar por «escuchar» a los y las jóvenes.

Desde la Junta de Extremadura va a continuarse en ese camino, en aras de ofrecer un ocio y un tiempo libre de calidad, productivo y que aporte un valor al joven o la joven que lo realice.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSEJERÍA DE LOS JÓVENES Y DEL DEPORTE. JUNTA DE EXTREMADURA (2008): «Las Nuevas Formas de Participación Juvenil: creatividad e imaginación», en VENTOSA, V. J. (coord.), *Ámbitos Iberoamericanos de ASC*, Madrid, Editorial CCS.

— (2008): «Las políticas juveniles en la Comunidad Autónoma de Extremadura», en *Revista Iberoamericana Animador Sociocultural, 2*.

6

Proyecto Ciudad de los Niños en Carbajosa (Salamanca): un caso de política local de animación infantil

Águeda Arranz Fernández
Primer Teniente de Alcalde. Concejala de Educación y Participación Ciudadana. Ayuntamiento de Carbajosa.

Pedro Cenalmor González
Licenciado en Pedagogía. Técnico del Proyecto Ciudad de los Niños en Carbajosa

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Política municipal de participación ciudadana en Carbajosa de la Sagrada (Salamanca)

La importancia de las actividades en la animación comunitaria es fundamental, ya que son las acciones que nos llevan a la consecución de los objetivos. Las actividades deben nacer del compromiso social y de la participación de todos los componentes de la comunidad. El diseño de las actividades en un proyecto de animación comunitaria es cometido de toda la población, sin excepción alguna.

Por ello, en el Equipo de Gobierno Municipal del Ayuntamiento de Carbajosa de la Sagrada (Salamanca), nos planteamos qué queríamos hacer de nuestro pueblo: un pueblo vivo, «hacer pueblo», ayudando a sus habitantes a descubrir y potenciar sus posibilidades, siguiendo un proceso cuyo primer paso es analizar su realidad, y así también ir ayudando a cambiar la mentalidad sobre los proyectos de animación sociocomunitaria. A menudo la idea de un programa dirigido a la población infantil de un municipio se convierte en una actividad más, para completar el tiempo de ocio fuera del horario escolar, sin tener muchas veces nada que ver con una acción participativa que

nazca desde el propio niño.

Para entender la filosofía del proyecto «Ciudad de los Niños» en nuestro Ayuntamiento, hay que tener en cuenta la realidad del municipio. La pirámide poblacional es una de las más jóvenes de toda la Comunidad de Castilla y León.

Los datos del padrón municipal de habitantes no dejan lugar a dudas:

INTERVALO DE EDAD	NÚMERO DE HABITANTES
De 0 a 12 años	1.175
De 13 a 20 años	368
De 21 a 35 años	1.636
De 36 a 50 años	1.624
De 51 a 65 años	473
Más de 66 años	227
Total población actual	5.503

Fuente: Padrón municipal de habitantes del Ayuntamiento de Carbajosa de la Sagrada. 28 de agosto de 2008.

En una pirámide con una población tan joven, evidentemente la política municipal ha de encaminarse a la atención de sus necesidades, que varía considerablemente respecto a los municipios en los que la pirámide es totalmente inversa y los medios disponibles han de dirigirse a garantizar la calidad de vida de unos vecinos que en su mayoría sobrepasan los 65 años de edad. Es considerablemente más elevado en la provincia de Salamanca el número de municipios, y también en la propia Comunidad castellanoleonesa, en la que el envejecimiento poblacional es una realidad e influye notablemente a la hora de planificar las actividades de animación comunitaria.

En el año 2005 el alcalde de este municipio, D. Juan José Martín Cilleros, comenzó a plantearse la posibilidad de implantar un nuevo proyecto, diferente a todos los que estaban ya en marcha. En Carbajosa hay un elevado número de actividades de animación dirigidas a todos los sectores de la población, pero sobre todo, encaminadas a los vecinos más jóvenes del municipio, que realmente son la inmensa mayoría. Todos los años en el mes de septiembre, coincidiendo con el curso escolar, se inicia la programación en la que participan niños a partir de los 20 meses de edad. Esta programación termina en junio y en verano se realizan diferentes actividades desde el mes de junio a septiembre, cerrando así el ciclo.

Al constituirse el Equipo de Gobierno actual en mayo del año 2007, las directrices del alcalde en cuanto al funcionamiento de las diferentes concejalías eran claras: debía existir una total interacción entre todas ellas.

Es de obligado cumplimiento para poder llevar a cabo una política municipal actual, el incorporar la participación ciudadana como un eje fundamental en dicha política.

Por ello, en enero del año 2007 se creó el Reglamento de Participación Ciudadana, como instrumento político y social que garantiza la participación por igual de todos los vecinos en la política municipal de Carbajosa.

Asimismo, a fin de favorecer una política transversal en todas las concejalías que tuviesen relación directa con los diversos proyectos de animación comunitaria, se ha creado un área específica estructurada de la siguiente manera:

— Concejalía de Cultura: Emilio Javier Sánchez García.

— Concejalía de Deportes: Miguel Ángel Hernández Martín.

— Concejalía de Educación y Participación Ciudadana: Águeda Arranz Fernández.

El objetivo es consensuar todas las actividades dirigidas a la participación de los vecinos y, efectivamente, hacerles partícipes de ellas, no sólo como destinatarios finales de las mismas, sino como participantes activos. De este modo hay Comisiones Informativas Mixtas que están compuestas por los diferentes concejales delegados del área y vecinos del municipio que también tienen voz y voto.

Estas líneas de actuación enlazan directamente con la idea del alcalde del municipio de implantar un nuevo proyecto comunitario diferente a los que están a pleno funcionamiento desde hace tiempo. Porque en todos estos proyectos participativos cuando están dirigidos a edades infantiles, en ese intervalo de edad de 0 a 12 años, no se aplicaba esa doble intención: la de ser el destinatario del mismo y además el ideólogo.

1.2. La «Ciudad de los Niños» en Carbajosa

El proyecto «Ciudad de los Niños» en Carbajosa de la Sagrada, vino de la mano de la Universidad Popular «Nicolás Martín Sosa» de Salamanca. La filosofía del mismo coincide con la idea de implantar un nuevo programa con una ideología diferente.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, aprobada en Asamblea General el 20 de noviembre de 1989, fue ratificada por 191 de los 193 miembros de las Naciones Unidas, convirtiéndose en el documento internacional más consensuado de la Historia de la Humanidad. Es curioso, porque en él se recoge a los niños y niñas, como sujetos de derecho, pero cuando se habla de su derecho a la participación, no se menciona particularmente el derecho a votar, sino algo mucho más profundo: **el derecho a ser considerados como ciudadanos auténticos, a ser escuchados, a ser tenidos en cuenta en la vida social, en este caso nuestro, en la vida**

de un municipio.

Esta es la filosofía de nuestro proyecto: cómo integrar a nuestros niños y niñas en la vida municipal realmente, no como objetivos finales sino como participantes activos desde el inicio.

Se diseñó desde la Concejalía de Educación un itinerario que seguir, que se ha venido cumpliendo desde el inicio del mismo, en noviembre de 2007, hasta la actualidad. Está basado en los siguientes aspectos:

1. *Introducción del proyecto en la comunidad educativa*. Desde el comienzo este parámetro era fundamental para el desarrollo del mismo. De ahí que estuviese incluido en la Concejalía de Educación y no directamente en la de Participación Ciudadana. Para los niños su colegio es un lugar propio, donde les están enseñando a participar en sociedad. Implantar una nueva acción en este ámbito era ideal. La acogida por parte del profesorado del colegio «Los Arapiles» de Carbajosa fue sencillamente excepcional. Su implicación fundamental. De tal modo, que se ha incluido en el currículo oficial de educación de los alumnos de tercero a sexto de Primaria, en las asignaturas de conocimiento del medio, lengua y educación física.

   Además, dentro de los alumnos del centro escolar se han elegido los representantes del consejo, que participan directamente en el Ayuntamiento.

2. *Realización de juego libre en la calle*. Lo hemos llamado «Club de Animación». Es un espacio físico organizado por ellos mismos, en el que juegan y organizan juegos para los demás niños del municipio, participen o no en el programa. Lo fundamental de este aspecto es que aunque los niños están con un técnico de animación, los juegos y actividades que rea lizan no son dirigidos.

3. «El Consejo de Niños». Todos los meses se celebra un consejo, es decir, un pleno con los niños elegidos democráticamente entre los 8 y los 12 años de edad, integrado por 18 niños y niñas. Está presidido por el alcalde, asistido por la concejala de Educación y por el/la secretario/a del mismo nombrado al efecto. Todos ellos llevan una propuesta trabajada con el resto de sus compañeros Este punto ha sido muy importante, porque realmente han visto materializadas muchas de sus propuestas en su municipio. Han sentido recompensado su trabajo durante muchos meses y esta línea les refuerza para seguir adelante y comprueban que no trabajan en vano.

El desarrollo de estos puntos será realizado más adelante por el técnico responsable del programa en Carbajosa, Pedro Cenalmor.

Desde este Ayuntamiento se han hecho todos los esfuerzos posibles para que la

«Ciudad de los Niños» sea un proyecto real, por y para ellos, fomentando desde edades tempranas la participación activa en la vida municipal.

2. PROYECTO: CIUDAD DE LOS NIÑOS

2.1. Origen del proyecto. Punto de partida

El proyecto «Ciudad de los Niños» nace en Fano (Italia), en mayo de 1991, basándose en las ideas del pedagogo italiano Francesco Tonucci.

Este proyecto pretende ser mucho más que una intervención educativa con la población infantil de un municipio. La «Ciudad de los Niños» es un proyecto de ciudad, una filosofía de gobierno donde el parámetro deja de ser el ciudadano adulto y trabajador. Esto es lo realmente novedoso y arriesgado. En esta forma de entender la ciudad, el niño es el nuevo parámetro, es la garantía de que esta nueva ciudad, la ciudad de los niños, es la ciudad de todos.

El gran reto del proyecto no es conseguir que los niños participen, sino enseñar a los adultos a escuchar y comprometerse con los más pequeños. No se trata pues, de que los niños participen en la vida municipal de una manera anecdótica, sino de que los adultos diseñen una ciudad desde los ojos del niño, y esto implica que el adulto deberá anteponer las necesidades de la población infantil a las suyas propias; construir una ciudad donde el parque toma terreno al aparcamiento.

El nuevo gran privilegiado de nuestras ciudades en las últimas décadas es, sin lugar a dudas, el coche. Las ciudades se diseñan según las necesidades de éste, de tal manera que espacios urbanos que antes pertenecían a los ciudadanos, ahora son sus coches los que los ocupan.

La ciudad ha perdido sus características originarias, la de lugar de encuentro; ha renunciado a los espacios públicos. Los patios, las aceras, las calles y las plazas han adquirido cada vez más, funciones asociadas al automóvil y al comercio, quitándoselas a los ciudadanos.

En estas ciudades diseñadas para los automóviles los más perjudicados son los más débiles: los niños, los ancianos y las personas con algún tipo de discapacidad; curiosamente, sectores que hacen muy poco uso del automóvil. Habrá que plantearse, por tanto, si el disfrute de la ciudad pertenece a los ciudadanos o, por el contrario, a los automóviles.

En palabras del propio Tonucci[1]:

«… Este proyecto propone, ***cambiar el parámetro*** *y pasar del adulto productivo, al niño: se trata de conseguir que la Administración mire desde los ojos del niño, para no perder de vista a nadie».*

«Una ciudad adecuada a los niños es una ciudad adecuada para todos».

*Es una propuesta transversal que «****implica a todos los sectores»*** *del municipio, tanto públicos como privados.*

«La ciudad de los niños es una filosofía de gobierno de la ciudad».

Se trata de construir municipios mejores para todos, ***tomando al niño como parámetro****, de manera que puedan vivir una experiencia como ciudadanos autónomos y participativos.*

Pilares del proyecto

La autonomía

Desde el inicio el proyecto ha asumido como uno de sus objetivos principales el hacer posible que los niños puedan salir de casa sin ser acompañados, para poder encontrarse con sus amigos y jugar en los espacios públicos de su ciudad: desde el patio de casa a la acera, de la plaza al jardín. La necesidad de tener siempre el control directo de los adultos, impide a los niños vivir experiencias fundamentales, como explorar, descubrir, la aventura, la sorpresa…, superando progresivamente los riesgos necesarios. La imposibilidad de probar estas emociones y de construir estos conocimientos crea graves lagunas en la construcción de una personalidad adulta, en las reglas de comportamiento, de conocimiento y de defensa.

La importancia del juego

El niño vive en el juego la experiencia de autonomía, de enfrentarse solo a su mundo, de satisfacer su curiosidad. Todos estamos de acuerdo en que los niños consiguen un desarrollo, en pocos años, inimaginable para un adulto. Los niños, sin embargo, no «estudian», no «trabajan». ¿Qué es lo que permite ese desarrollo tan rápido? Es precisamente en el juego, sobre todo sin ser controlados por los adultos, donde construyen la mayor parte de su personalidad como hombres y mujeres. Renunciar a los espacios de juegos tiene un precio social y personal muy alto, que perjudica la formación de adultos serenos, responsables y conscientes.

La participación

Los niños no son adultos en potencia, sino niños, y como tales se les debe de tratar. No se pretende, por tanto, ir enseñando a futuros hombres y mujeres cuáles son nuestros mecanismos de gobierno. No se trata de decir *¡Qué monos!* al verles participar en un pleno municipal.

Los niños, desde pequeños, son capaces de interpretar y de expresar sus propias necesidades y contribuir al cambio de su entorno. Sus necesidades coinciden con las de la mayor parte de los ciudadanos, sobre todo con las de los más débiles. Vale la pena darles la palabra, llamarlos a participar, porque quizás en su nombre y por su bienestar, es posible pedir a los ciudadanos adultos los cambios que difícilmente estarían dispuestos a aceptar y a promover por otros motivos.

> *«Un instrumento fundamental para reconstruir un ambiente acogedor y disponible, relacionado con los niños, es pedirles que contribuyan, llamarlos a colaborar para hacer un cambio real del ambiente urbano. La participación de los niños es útil y ventajosa si se dan dos condiciones fundamentales. La primera, el adulto que invita a los niños a participar tiene que estar convencido de que los niños pueden realizar una contribución real, estar dispuesto a tenerlos en cuenta y, por consiguiente, a necesitar su ayuda. La segunda, el adulto que invita a los niños a participar tiene que tener el poder para llevar a cabo el compromiso adquirido. Tanto la escuela como la familia pueden participar con los niños en algunos aspectos relativos a la organización y a las muchas decisiones que se tienen que tomar. La ciudad, a través de su gobierno, puede participar con los niños, sobre todo en aquello relacionado con la reestructuración de espacios, de las infraestructuras y la movilidad de los peatones. Mediante una correcta participación, los niños viven importantes experiencias de ciudadanía que contribuyen al bienestar de todos.»* Proyecto internacional[2].

El medio ambiente

La vida en sociedad, en el pueblo, en la ciudad, debe ser una vida basada en la participación social y en la armonía con los demás habitantes de este mundo llamado Tierra. Por ello, desde este proyecto vemos fundamental potenciar la Educación Ambiental activa, dando pautas a los chicos y chicas para implicarse por una conservación y buen uso de los recursos naturales, contribuyendo así a conseguir un pueblo más limpio y sostenible.

2.2. Encuadre del proyecto

2.2.1. La «Ciudad de los Niños» en Carbajosa

La «Ciudad de los Niños» nace en Carbajosa de la motivación de su alcalde y su corporación municipal para conseguir que la ciudad se desarrolle de una forma integradora, educadora, sostenible, participativa, con identidad propia y que tome al niño como parámetro en cualquiera de las acciones que se vayan a desarrollar en ésta.

La motivación de la Administración es fundamental en este proyecto, que necesita la implicación tanto de cargos políticos, como de aspectos técnicos del propio Ayuntamiento.

En Carbajosa se está produciendo un proceso de expansión y crecimiento, tanto urbanístico como demográfico, con unas características propias que se deben en gran parte a la proximidad de Salamanca.

Esta proximidad ha facilitado la afluencia de familias jóvenes procedentes de la capital que vienen buscando mejor calidad de vida, precios de la vivienda más asequibles o ambas cosas, la mayoría tiene su lugar de trabajo fuera de Carbajosa y siguen acudiendo a la ciudad para temas sanitarios, realizar compras, tiempo de ocio…

Aunque Carbajosa ha sabido conservar su núcleo urbano tradicional, la mayor parte de las nuevas construcciones son urbanizaciones con viviendas unifamiliares que no se integran en la red urbana preexistente. Este tipo de desarrollo urbanístico hace más difícil la integración de los nuevos vecinos en la vida del municipio y dificulta que se identifiquen y se impliquen en él. La dispersión de las urbanizaciones provoca en la actualidad una gran dependencia del automóvil para la mayoría de los desplazamientos.

Carbajosa es uno de los municipios de Castilla y León que cuenta con mayor porcentaje de niños en relación a la población total. Es, por tanto, una parte fundamental de la ciudadanía que debe participar en la vida del pueblo, al igual que la población adulta de la vida municipal.

Entidades implicadas en el desarrollo del proyecto:

— Ayuntamiento de Carbajosa de la Sagrada.
— Colegio de Infantil y Primaria «CRA Los Arapiles»
— Universidad Popular Nicolás Martín Sosa.

2.2.2. Marco teórico

Decía ***Splenger*** que lo que realmente distingue la ciudad de la aldea no es el tamaño, sino la presencia de un «alma ciudadana». Pues bien, este proyecto que presentamos de la «Ciudad de los Niños» de Carbajosa no tiene otra pretensión que intentar incorporar la Animación (del latín «anima» y «animus», es decir, alma) Sociocultural al territorio en el que pretendemos implementarlo. Realmente, esto es la «Ciudad de los Niños»: un proyecto que quiere profundizar en un concepto de democracia más participativa, donde la ciudad es considerada el escenario educativo por excelencia.

Efectivamente, el concepto de ciudad que está presente en este proyecto considera

que los territorios son el marco ideal para proyectar intenciones educativas. Una ciudad considerada no como un conjunto de casas, calles y plazas difusas, sino entendida como un conjunto espacial que hay que compactar. El proyecto que presentamos apuesta, indefectiblemente, por un modelo de ciudad «compacta» (frente a modelos de ciudad «difusos»), y en el que debe prevalecer el interés general sobre los intereses particulares.

En el preámbulo de la Carta de Ciudades Educadoras, aprobada en el ***I Congreso Internacional celebrado en Barcelona en el año 1990*****,** se afirma que «… hoy más que nunca la ciudad, grande o pequeña, dispone de incontables posibilidades educadoras. De una forma u otra, contiene en sí misma elementos importantes para una formación integral».

Por otra parte, el niño y el joven han dejado de ser protagonistas pasivos, o mejor, espectadores de la vida social y, por tanto, de la ciudad. ***La Convención de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 celebrada en Nueva York***, y en la que nuestro país participó de forma muy activa, considera vinculantes para todos los países que suscribieron esta convocatoria los Principios de la Declaración Universal de 1959. En esta convención se explicitó la consideración de niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho al otorgarles derechos civiles y políticos que hasta entonces no poseían. Pueden, por tanto, asociarse y participar según el grado de madurez que presenten. La protección, pues, del niño y del joven en la ciudad, ya no consiste únicamente en privilegiar su condición de sujetos de derechos sino, y acaso sea más importante, de deberes y corresponsabilidades. En definitiva, se trata también de ayudar a los niños y jóvenes a hallar el lugar que en realidad les corresponde junto con los adultos con los que comparten sus espacios vitales. Una convivencia intergeneracional irrenunciable en el ámbito democrático.

Este espacio de compromiso y convivencia es, sin duda, la ciudad. Una ciudad eminentemente constructiva, donde se afirme un nuevo derecho de todos sus habitantes: el derecho a una ciudad educadora.

Este es el marco de inicio de este proyecto educativo y sociocultural. Un proyecto que establece una propuesta de trabajo no sólo para acercar la ciudad a los niños y las niñas, sino —y fundamentalmente— un proyecto de participación niños/as-adultos/as; dentro de las experiencias de participación ciudadana llevadas a cabo en diferentes lugares, son muchas las ciudades (también de nuestro entorno más próximo) que han apostado por los niños y las niñas, poniendo medios a su alcance para que puedan aprehenderse de la ciudad y del territorio. Es una tendencia que tiene su origen en Italia, y que tiene como postulado esencial la afirmación de que «… una ciudad que es buena para los niños es buena para todos». Tonucci[3] afirma que:

> *«…una experiencia extraordinaria como la «Ciudad de los Niños» en Fano, demuestra la necesidad y urgencia de desarrollar proyectos que proporcionen los medios para que los niños y niñas puedan*

participar en la vida colectiva de su territorio. No hay otro camino para que niños y jóvenes sientan, quieran y cuiden su propia ciudad.

2.3. Planificación

2.3.1. Finalidad

- Que la ciudad de Carbajosa se desarrolle de una forma integradora, educadora, sostenible, participativa, solidaria, con identidad propia, y que tome al niño como parámetro en cualquiera de las acciones que se vayan a desarrollar en ésta.

2.3.1.1. Objetivos generales

Para dejar más claro cuáles son las intenciones de este proyecto, vamos a desarrollar unos objetivos generales que concretarán las finalidades.

1. Implicar activamente a todos los sectores de la sociedad (sociales, económicos, educativos, de ocio, asociaciones; públicos y privados) para generar una dinámica social.
2. Toma de conciencia por parte de la población de una actitud ciudadana orientada en las intenciones que declara la *Carta de Ciudades Educadoras*, para así entrar en la red internacional de ciudades educadoras.
3. Tomar conciencia del protagonismo que tiene cada ciudadano (sobre todo los niños) dentro de la vida diaria del municipio.
4. Que los ciudadanos (sobre todo los niños) se involucren en la gestión directa del municipio.
5. Que los vecinos sean del municipio.
6. Diseñar una ciudad donde el nuevo parámetro sea el niño.
7. Que la ciudadanía de Carbajosa sea más moderna y sensible ante los problemas sociales, especialmente con los de los niños.
8. Conseguir un desarrollo sostenible de verdadero equilibrio entre el desarrollo económico y el respeto al medio.

2.3.1.2. Objetivos específicos

Es necesario concretar más aún unos objetivos que aclaren las intenciones concretas del proyecto.

1. Involucrar a los niños en la participación diaria de la ciudad.
2. Que los niños comprendan los problemas ambientales de Carbajosa y se impliquen en su resolución.
3. Tomar decisiones de grupo de forma asamblearia.
4. Comprender las funciones de representatividad y delegación como herramientas fundamentales para el buen funcionamiento del grupo.
5. Proponer libremente por parte de los niños qué cambios desean para la escuela y para su ciudad.
6. Adquirir habilidades sociales para hablar en público teniendo seguridad en uno mismo.
7. Saber escuchar a los más pequeños por parte de los adultos, para interpretar de una forma real y práctica lo que nos quieren decir.
8. Satisfacer las necesidades de los niños y jóvenes; de sus espacios, equipamientos y servicios; que estén adecuados al desarrollo social y cultural, siempre tomado desde su punto de vista.

2.3.2. Metodología

La metodología que se va a utilizar a lo largo de todo el proyecto, entendido éste de una forma general, va a ser participativa, activa, flexible, lúdica, interrelacional, intergeneracional, grupal, democrática y asamblearia.

Esto quiere decir que a la hora de tomar decisiones durante el proyecto, se harán de forma consensuada, practicando la tolerancia y respetando las opiniones y formas de sentir y actuar de cada uno de los miembros del grupo.

Como método fundamental de intervención utilizaremos el de ACCIÓN-EVALUACIÓN, es decir, cada vez que llevemos a cabo una tarea la evaluaremos conjuntamente con los destinatarios y así iremos continuamente retroalimentando el proyecto, para que sea actual, apropiado, y esté adaptado a los usuarios.

La Universidad Popular tiene como principio metodológico la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

Como integración de estas metodologías la «Ciudad de los Niños» en Carbajosa se

basará en la

INVESTIGACION-ACCIÓN-EVALUACIÓN

2.3.2.1. Estilo educacional

Es necesario destacar que como a lo largo del proyecto se va a trabajar fundamentalmente con niños, y que el centro de atención de este proyecto son ellos, es imprescindible abordar dicho proyecto desde un punto de vista educativo.

Porque siempre que se trabaja con niños es recomendable hacerlo desde un punto de vista educativo, no hay que perder de vista en ningún momento que los destinatarios son niños y que, por tanto, se está educando: todo lo que se hace les va a aportar algo, les va a enseñar algo. Depende de cómo se realice la práctica educativa se conseguirán unos ciudadanos más justos y tolerantes o, por el contrario, unos ciudadanos cada vez menos respetuosos y razonables. Como herramienta para desarrollar este estilo educacional, se utilizará el trabajo en grupo propio de cualquier actividad sociocultural.

Esta intención educativa no sólo se va a reflejar en el trabajo con los niños, sino también en las acciones realizadas con adultos. Éstos tienen una función social clara dentro de la ciudad y para que ésta sea más justa, más ecuánime y más moderna, se deben trabajar distintos aspectos en la relación que se establece con los niños.

Estos aspectos son entre muchos otros: el respeto a los niños, en cuanto niños que son: escucharlos, saber interpretar lo que nos quieren decir, dar importancia a lo que ellos consideran importante. El éxito del proyecto dependerá de la seriedad con la que se traten las propuestas presentadas por los niños.

Esto es, en definitiva, que cada uno aprenda a desempeñar la función que ha elegido ser como miembro de esta sociedad; que los padres y madres sepan ser padres y madres de una forma responsable; que los cargos públicos sepan serlo también, al servicio única y exclusivamente de los ciudadanos. No obstante, los técnicos del proyecto en todo momento estarán pendientes de que esto se cumpla. No se debe olvidar que el objetivo último del proyecto es diseñar una ciudad adaptada también a las necesidades de los niños.

2.3.2.2. Técnicas

Esta técnica ha sido elegida para el funcionamiento del consejo y del laboratorio porque favorece y respeta la representatividad de todos los miembros de un grupo. También evita la imposición de opiniones y decisiones por parte de aquellos miembros que por

tener mejores habilidades sociales, pueden ocultar otras propuestas.

LA ASAMBLEA. Es una herramienta fundamental en todo proceso de aprender a comunicarse, a respetar a los demás miembros del grupo y a tomar decisiones en común. Desarrolla la capacidad de reflexión en grupo y proporciona un medio de aprendizaje para el diálogo y la expresión en público. Permite a todos los componentes un conocimiento más cercano de las actitudes y los comportamientos del resto.

Para poder realizarla es conveniente que se elija previamente un moderador y un secretario. Pueden ser cualquier componente del grupo.

En el periodo de aprendizaje es recomendable que una persona adulta tenga que intervenir para aclarar situaciones; con el tiempo, si la asamblea funciona, las intervenciones se reducirán a recordar normas de funcionamiento o aclarar la vinculación de determinados acuerdos.

Formas de funcionamiento en la asamblea:

— Es necesario levantar la mano para pedir la palabra al moderador para que éste nos apunte en una lista.

— No se interrumpirá a nadie cuando esté hablando.

— Cuando se termine de hablar, se le hará saber al moderador y a toda la asamblea para que según la lista se le dé la palabra a otra persona.

— En el uso de la palabra se puede exponer la opinión o reflexión personal sobre el tema que se va a tratar o se puede utilizar para preguntar a algún miembro de la asamblea.

— En ningún caso una persona podrá acaparar mucho tiempo ni tampoco podrán establecerse discusiones o enfrentamientos entre dos personas.

— Será el moderador el encargado de que esto no suceda y si sucede, cortarlo a tiempo.

— Es conveniente que todos los miembros aprendan y tengan la posibilidad de ser moderadores de la asamblea; es más, durante ella cabe la posibilidad de que si se está haciendo muy larga la asamblea, se pueda cambiar de moderador.

— Todos los miembros de la asamblea están en la obligación de respetar y cumplir lo que les pida el moderador. Habrá que seguir el turno de palabra y el orden.

— Es muy importante guardar las formas: no se debe alzar la voz, ni hablar con tono autoritario o amenazante, pediremos las cosas por favor y mantendremos un exquisito respeto con todos los miembros de la asamblea.

2.3.2.2. Actividades

El proyecto pretende promover dos aspectos fundamentales en la vida de un niño: **su autonomía y su participación**. Partiendo de esta premisa, se realizarán tres tipos de actividades, relacionadas entre sí, pero bien delimitadas, para que queden claros desde el principio los conceptos y las actuaciones.

Las actividades para este primer año de puesta en marcha de la «Ciudad de los Niños» son:

❑ CONSEJO DE LOS NIÑOS

El proyecto «Ciudad de los Niños» no trata de aumentar los recursos y servicios para la infancia, sino que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos autónomos y participativos para construir una ciudad diversa y mejor para todos.

El «Consejo de los Niños», es la forma de hacer factible la participación activa de éstos en la toma de decisiones de la administración local, concretamente en aquellas que conciernan a la mejora de la ciudad.

En cuanto a las propuestas, se dará preferencia a aquellas que mejor puedan defender los derechos y necesidades de los niños, aunque las expresen un número reducido de consejeros. En este caso, es conveniente que las propuestas se debatan, se vuelvan a proponer y se consideren útiles y válidas para todos.

En las reuniones no participan personas adultas, excepto el técnico encargado del proyecto; y el único adulto que tiene derecho a participar cada vez que lo desee, para preguntar o escuchar, es el alcalde.

Quién lo forma

- El «Consejo de los Niños» estará formado por un número limitado de ellos (preferentemente no más de 20), de manera que todos puedan dar su opinión sobre los temas que se van a debatir. La función de los niños que forman parte de dicho consejo es la de portavoces de todos los demás, por lo que han de llevar por escrito las propuestas de su grupo, previamente tomadas en asamblea.
- El consejo estará formado por niños de 8 a 14 años.
- Para que todos los niños, también los no escolarizados en el colegio de Carbajosa, puedan participar, este consejo se va a nutrir de niños provenientes de:

— El colegio.
— La ludoteca.
— La biblioteca.
— Las asociaciones.
— El equipo de fútbol.
— La escuela municipal de música.
— Otros grupos.

Elección del Consejo. Carácter representativo

Los portavoces serán elegidos dentro del colegio y del resto de grupos. Es muy importante que estén representados todos los niños del pueblo, teniendo en cuenta la realidad infantil: niños extranjeros, gitanos, discapacitados, hospitalizados, etc.

La elección de los portavoces se realizará mediante asambleas y la duración de su cargo será de un año. También está previsto que en caso de no ponerse los niños de acuerdo en la asamblea, el portavoz sería elegido en el siguiente orden:

1. Por votación.
2. Por sorteo entre todos los que quieran ser elegidos.
3. Por sorteo entre todos.

❑ LABORATORIO DE TÉCNICOS

El Laboratorio de técnicos es un grupo de trabajo que **sigue, cuida y evalúa** el desarrollo del proyecto y además mantiene las relaciones entre el alcalde y las diferentes comisiones de gobierno municipal implicadas y con los niños, así como las relaciones con la coordinadora nacional e internacional del proyecto.

El laboratorio es el lugar donde el equipo de trabajo realiza las reuniones del «Consejo de los Niños», y es también un punto de encuentro para los adultos implicados en las diferentes actividades, un lugar en el que se recogen y se documentan las actividades desarrolladas. En este grupo de de trabajo se dará cabida a:

— Las diferentes comisiones municipales.

— Profesores del colegio de Carbajosa de todos los departamentos.

— Técnicos del Ayuntamiento.

— Representantes de las asociaciones, fundaciones y otros.

Coordinación del Laboratorio de Técnicos

Estará coordinado por los profesionales de la Universidad Popular *Nicolás Martín Sosa*. Coordinarán las acciones entre los técnicos, el «Consejo de Niños» y la Corporación municipal.

❑ DIFUSIÓN

La «Ciudad de los Niños» no es sólo un proyecto educativo, tampoco un proyecto dirigido a los niños, es un proyecto ***con los niños***. Ellos serán los protagonistas activos, los que analizarán, debatirán y decidirán en qué modelo de ciudad desean vivir, y su decisión ha de ser tenida en cuenta por el equipo de gobierno municipal. Este es el concepto que hay que hacer llegar a toda la población, especialmente en una ciudad que cuenta con una de las tasas más altas de población infantil de Castilla y León.

Es importante que el conocimiento de la puesta en marcha de la «Ciudad de los Niños» llegue a toda la ciudadanía, especialmente a todos los que de una forma u otra estarán implicados en ella, y fundamentalmente a los protagonistas de la misma, los niños.

La información ha de ser diáfana, fácilmente entendible por todos, sobre todo por los niños.

A quién informar

- A todos los niños de Carbajosa.
- A todos los padres de los niños.
- En el Ayuntamiento: a los técnicos y cargos políticos.
- En el colegio: al director, profesores y monitores.
- A las asociaciones y otros grupos.
- A la población en general.
- A los sectores de la población que trabajan de cara al público.

Cómo informar

En el pueblo:

- Actividades de animación en Navidad.
- Trípticos explicativos.

— Videoclips.

— Carteles informativos para toda la población.

— Campaña de divulgación en medios de comunicación:

  • Prensa.
  • Radio.
  • Televisión.

— Carta de presentación del proyecto a los profesionales y a los padres.

— Además de las cartas se realizarán llamadas telefónicas para convocar a padres y niños a estas reuniones.

— Reuniones para informar a los padres.

— CLUB DE OCIO: en los primeros meses servirá para difundir el proyecto entre los más jóvenes y como lugar de animación y encuentro, fomentando un ocio educativo y saludable.

— Reuniones para informar en el colegio al director, los profesores y los monitores de tiempo libre.

— Página web del Ayuntamiento de Carbajosa.

— La información aparecerá en otras páginas de Internet adecuadas: diputación, juveniles, etc.

En el colegio:

— Reuniones informativas con el director, el jefe de estudios y el claustro.

— Información a todos los niños del colegio con trípticos, para que tengan dicha información por escrito y puedan mostrársela a sus padres.

— Información al AMPA.

❑ EL CLUB DE ANIMACIÓN «CIUDAD DE LOS NIÑOS»

Las actividades que se proponen para realizar los viernes por la tarde están basadas en la **Pedagogía del Tiempo Libre.** Pretendemos que el club pueda tender a una cierta independencia, es decir, en la programación y evaluación de las actividades el club debe aprender a tener autonomía y ser capaz de autogestionarse cada vez en más aspectos, siempre con el acompañamiento del monitor, pero éste, cada vez más, intentará estar al

margen de las decisiones adoptadas por los miembros del club. **Desde mayo podemos contar con un espacio propio**.

Objetivos específicos del Club de Animación

1. Aprender a utilizar el tiempo libre de una forma **educativa y productiva** para el desarrollo psicosocial de los niños.
2. Desarrollar **capacidades personales** en la vida diaria.
3. Potenciar **habilidades sociales** de comunicación y trabajo en grupo.
4. Comprender que el pueblo es de todos y que hay que **respetarlo**.
5. Aprender a manejarse con **soltura** en el entorno y a **participar** en todas las actividades que se propongan desde cualquier organización con fines adecuados para la educación de los niños.

Metodología y organización

Utilizaremos la metodología propia de la Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre. Desarrollaremos técnicas para que los destinatarios sepan cuáles son las alternativas para disfrutar de un tiempo libre de ocio y al mismo tiempo educativo y productivo, que aumente los valores personales en una dirección más respetuosa y generosa con los valores humanos de solidaridad, generosidad, respeto, comprensión, etc. La autogestión será de gran importancia, para que el club pueda tener su propia identidad y cubrir sus necesidades reales.

La primera parte de la sesión consistirá en un juego libre que fomente la relación entre los miembros del grupo. Después, en comisiones, los chicos trabajarán en preparar distintas acciones y campañas concretas.

❑ EL PROYECTO EN EL COLEGIO

Objetivos específicos en el colegio

El trabajo con el colegio es fundamental para la perfecta implantación del proyecto, de ahí que existan unos objetivos específicos destinados al conjunto del profesorado:

1. Proponer libremente por parte de los niños qué **cambios** desean para la escuela y

para su ciudad.

2. Tratar el proyecto «Ciudad de los Niños» de Carbajosa de manera **transversal**, introduciéndolo en todas las áreas de conocimiento.
3. Establecer un organigrama de **coordinación** entre los profesionales del colegio y los técnicos del Proyecto para un buen funcionamiento.
4. Desarrollar un rincón ecológico, para lo cual se darán orientaciones específicas a los tutores.
5. Trabajar de forma asamblearia al menos una vez a la semana con el tutor. Se darán orientaciones específicas.

Metodología

La metodología, trasladada al trabajo práctico, se centrará en **tres sesiones mensuales**, con los cursos de tercero a sexto de Primaria. En estas sesiones se analizarán diferentes temáticas relacionadas con Carbajosa y con el currículum desarrollado por los distintos ciclos:

— *«Con ojos de niños»*

Buscaremos en prensa e Internet, fotos de la realidad sobre el problema que estemos analizando.

Haremos dibujos.

Rally fotográfico por el pueblo descubriendo esa realidad.

Conclusiones y propuestas de mejora.

— *«Menuda voz»*

Analizaremos el problema a nivel mundial, nacional, provincial y local, con música, entrevistas, tertulias…, para ayudar a los niños a analizar mejor el tema y sacar sus propias conclusiones.

Se emitirá los martes de 19.00 a 20.00 horas en Radio Oasis. 106.4 FM.

— *«Club de Animación de Patio»*

Aprenderemos juegos y dinámicas para vivenciar el tema en primera persona. El juego libre y el juego cooperativo tendrán mucha importancia.

Los alumnos de sexto de Primaria proponen actividades participativas para sus compañeros en los recreos: juegos, actividades deportivas…, relacionadas con

la temática que se vaya a trabajar.

— *«Asamblea previa al Consejo»*

La asamblea será el mecanismo fundamental para sacar propuestas para el «Consejo de los Niños»; el conocer y profundizar sobre el tema en las sesiones anteriores ayudará a los niños a realizar propuestas de mejora importantes para su pueblo.

2.3.2.4. Memoria 2007-2008

El proyecto «Ciudad de los Niños» dio sus primeros pasos en noviembre de 2007, con toma de contacto y reuniones con distintas instituciones como el Ayuntamiento y el colegio Cra Los Arapiles. Mantuvimos contacto con el consejo escolar, el claustro escolar y la dirección del colegio.

Fueron unos meses para establecer las bases estructurales de un proyecto que ha demostrado ser muy activo.

El proyecto se ha desarrollado en torno a tres ejes fundamentales:

El cologio Cra Los Arapiles.
El Consejo de los Niños.
El Club de Animación.

❑ COLEGIO CRA LOS ARAPILES

Comenzamos en enero desarrollando nuestro trabajo en los cursos de tercero a sexto de Primaria. El trabajo gira en torno a tres bloques de acción: ***Con ojos de niño. Menuda voz. Asamblea.***

— ***Con ojos de niño***. Es una actividad de calle para detectar la realidad más cercana y elaborar, desde la experiencia propia de los niños, propuestas de mejora para Carbajosa.

Hemos intentado conocer Carbajosa mediante un *rally* fotográfico, captando situaciones de mejora en las calles del pueblo.

La segunda acción en éste fue conocer el Ayuntamiento y cómo funciona. Visitamos el salón de plenos que es donde los representantes en el «Consejo de los Niños» se irá reuniendo periódicamente con el alcalde para llevarle sus propuestas.

También hicimos una encuesta para tomar el pulso de cómo respetamos el medio ambiente los habitantes de Carbajosa. Varias son las conclusiones y propuestas derivadas de esta encuesta como: poner más contenedores, un punto limpio y pegatinas que anuncien los objetos que van a cada contenedor para que lo aprendan las personas mayores.

También recibimos la visita del fundador e ideólogo de la «Ciudad de los Niños». Francesco Tonucci. Nos reunimos con él en el Ayuntamiento y en el parque junto al colegio, que desde aquel día se llama parque LA CIUDAD DE LOS NIÑOS.

Estas últimas semanas hemos estado estudiando las dificultades de movilidad que, como peatones y como personas con discapacidad, podemos tener en Carbajosa. Hemos «denunciado» conductas en cuanto a educación vial que deben ser corregidas con nuevas señales o con multas si es preciso, y también se han detectado barreras arquitectónicas poniéndonos en la situación de las personas con discapacidad. Los resultados los hemos llevado al «Consejo de los Niños» para solicitar su eliminación y mejoras.

— ***Menuda voz.*** La voz, opinión e ideas de los niños son muy importantes y ayudan a la mejora de su pueblo. Por ello, y haciendo una buena aplicación de sus conocimientos en lengua, elaboramos un programa mensual con cada clase, que emitimos en el 106.4 FM de 19.00 a 20.00 horas todos los martes.

— ***Asamblea.*** Las anteriores actividades han servido para profundizar sobre la realidad de Carbajosa, lo que les sirve para hacer sus propuestas de mejora. En cada clase debatirán sobre ellas, eligiendo dos para que sus representantes las lleven al consejo.

❑ CONSEJO DE LOS NIÑOS

El pasado 19 de junio tuvo lugar el **III Consejo de los Niños.**

Los niños y niñas representantes llevaron las propuestas de mejora consensuadas en sus respectivas asambleas en clase. Pudieron comprobar que el Ayuntamiento está en proceso de mejorar alguno de los asuntos que propusieron en los consejos anteriores.

Así, las ***piscinas de verano se están reformando en gran medida; la limpieza de las calles es más visible; la zona deportiva se está limpiando*** y se está quitando el material de desecho que los chavales pudieron fotografiar en la actividad «Con ojos de niño»; ***las fuentes*** también se pidió que tuvieran agua y ya están funcionando.

Además, para la propuesta de poner un ***parque para perros*****,** desde la Concejalía de Parques y Jardines les propusieron formar una comisión formada por niños, técnico y concejal para que los chavales les diseñaran cómo hacer un parque canino a su gusto en una parcela municipal.

Tres son los consejos que llevamos y varios los compromisos adquiridos. Si continuamos así, este proyecto no caerá en saco roto y realmente Carbajosa se podrá decir que es una verdadera CIUDAD DE LOS NIÑOS.

❑ CLUB DE ANIMACIÓN «CIUDAD DE LOS NIÑOS»

A través del Club de Animación se pretende fomentar la participación lúdica y social de los niños como protagonistas; involucrándose en acciones y campañas que propongan la socialización, participación y diversión de todos los vecinos y vecinas de Carbajosa de la Sagrada.

Se trata de un órgano que no para y que ha cambiado de sede a la calle Sur, en la parte superior del consultorio médico y que el pasado sábado 31 de mayo el alcalde y la concejala de Educación inauguraron con un salón de juegos y un despacho.

El Club de Animación no cesa en proponer actividades para los demás. Los niños se encargan de diseñar y preparar actividades lúdicas de participación y campañas de sensibilización para que los demás vecinos de Carbajosa de la Sagrada participen.

Muchas son las acciones desarrolladas este año. Empezamos en Navidad y luego un sábado al mes por la tarde ofrecíamos una divertida actividad, como la fiesta de disfraces con los Lunnis, o el Gran Prix, acabando con un encuentro en el Guijo de Ávila para 45 niños de Carbajosa participantes en la Ciudad de los Niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (2002): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

BESNARD, P. (1999): *La Animación Sociocultural*, Barcelona, Paidós.

INSTITUTO DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO (ISTC) Proyecto internacional «LA CIUDAD DE LOS NIÑOS» (www.lacittadeibambini.org).

PÉREZ SERRANO, G. (2006): *Qué es la Animación Sociocultural: epistemología y*

valores, Madrid, Narcea.

TONUCCI, F. (1998): *La Ciudad de los Niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*, Madrid, Fundación GSR.

— (2003): *Cuando los niños dicen, ¡basta!*, Madrid, Fundación GSR.

— (2007): *Frato, 40 años con ojos de niño*, Barcelona, Graò.

7

Profesionalizar la Animación Sociocultural, nuevas realidades y viejos desafíos para las políticas culturales y la democracia cultural

José Antonio Caride Gómez
Universidad de Santiago de Compostela

DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO PROFESIÓN, A LOS ANIMADORES SOCIOCULTURALES COMO PROFESIONALES DE LA ACCIÓN CULTURAL

De los profesionales se afirma que son personas que poseen una preparación, competencia y/o especialización en un determinado campo del «saber» y «hacer» públicos; a las que se valora y estima socialmente por la labor que realizan en beneficio de otras personas, recibiendo por ello algún tipo de compensación. De ahí que la profesionalización se nos presente a menudo como una meta valiosa y deseable, reflejo de un «*conjunto de procesos históricamente analizables, por medio de los que un grupo de profesionales demuestra su competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia y de imponer su modelo frente a otros profesionales concurrentes con la ayuda del Estado: es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas aceptados socialmente*» (Tenorth, 1988: 82).

A partir de la Revolución Industrial, la profesionalización será contemplada como un fenómeno estrechamente vinculado a los procesos de cambio social y a la especialización del trabajo, adquiriendo un protagonismo que va mucho más allá del simple engarce que efectúan unas personas con un conjunto de tareas o actividades particulares. Desde entonces, tanto las causas como las funciones que cumple la división del trabajo en la sociedad, incentivarán el desarrollo de las profesiones y, con él, nuevos modos de interpretar sus cometidos en el complejo escenario de dinámicas sociales y su

progresiva urbanización; a lo que se añaden, entre otros fenómenos, la diversificación de los sistemas que regulan las relaciones sociales; la tecnificación del mundo del trabajo y la exigencia de incorporar personal altamente especializado; la interiorización de nuevos códigos de comportamiento y de nuevas pautas de naturaleza moral; las transformaciones que se producen en la familia y en la vida comunitaria; etc.

Ya desde los comienzos del siglo XX, el profesionalismo conforma un acontecimiento estructural de primera magnitud, llegando a percibirse su expansión como un claro exponente de los logros de una sociedad racionalizada y moderna, urbana e industrial. La sutil justificación de la división social del trabajo y sus efectos colaterales en la estratificación social —cuestionada por el pensamiento marxista—, determinará que las profesiones acaben siendo un factor decisivo en la evolución social, sobre todo en la civilización occidental (Prest, 1984). De hecho, ninguna profesión existe azarosamente: su presencia en la sociedad viene exigida por necesidades percibidas o sentidas por la población, por especializaciones requeridas por los avances que se producen en la ciencia y la tecnología, por demandas vinculadas a la reestructuración del sistema productivo, por la especialización en el trabajo y el papel que ésta desempeña en la articulación de las clases sociales… En definitiva, por un conjunto de circunstancias que explican cómo se ha ido delimitando históricamente el objeto específico de una profesión y su reconocimiento por parte de la sociedad (Estruch y Güell, 1976).

Para que dicho reconocimiento sea posible dando lugar a una nueva profesión, donde antes sólo había una tarea u ocupación, deberán superarse varias fases. Según Wilensky (citado por Elliott, 1975: 119-121), son etapas en las que de forma gradual se constatan procesos como los siguientes:

— El establecimiento de diversos procedimientos de instrucción y selección.

— La constitución de una o varias asociaciones profesionales para establecer modelos y normas de ocupación, y para encauzar las relaciones con otros grupos competitivos.

— La consecución del reconocimiento público en forma de apoyo legal para controlar el acceso a la profesión y a su ejercicio.

— La elaboración de un código ético.

Globalmente, son secuencias en las que se muestra cómo se produce la transición de la «ocupación» a la «profesionalización», a partir de la existencia de un grupo de personas que se comprometen con la realización de un trabajo, preocupándose por prepararse para desempeñarlo satisfactoriamente en beneficio de la comunidad y al que se dedican con la intención explícita de solventar un conjunto de problemas particulares. La congruencia entre lo que los profesionales hacen y lo que la sociedad espera de ellos, contribuye decisivamente a su legitimidad social e, incluso, a la defensa que de ella

puedan hacer ante las injerencias de otros colectivos con pretensiones similares (pseudo-profesionales, aficionados, voluntarios, etc.).

Como ya hemos anticipado, en la configuración de una determinada profesión resulta imprescindible que quienes la practican puedan hacer uso de un conocimiento específico mediante el que, además de formarse o capacitarse, sea posible desarrollar algún tipo de aplicación. Pero, además, son precisos otros criterios o atributos, respecto de los que se ha alcanzado un relativo consenso:

— *Disponibilidad de un corpus teórico sistemático* (científico, tecnológico, metodológico, etc.), que se traduce en un conjunto de conocimientos más o menos dotado de un esquema internamente consistente, en el que se apoyan las tareas y destrezas de quienes ejercen la profesión. Son, básicamente, conocimientos especializados que se requieren para «ser competentes» en una actividad determinada, con un campo de acción en el que el profesional resuelve problemas que la aplicación de otros conocimientos especializados no resolvería con el mismo grado de idoneidad o competencia. La existencia de un cuerpo de conocimientos específico proviene de la investigación científica y tecnológica, así como de la oportuna elaboración teórica por parte de quienes constituyen el ámbito propio —o compartido— de cada profesión.

— *Una formación técnica reglada*, desarrollada a través de una preparación previa e institucionalizada, que capacita a quienes la realizan para explicar, optar, decidir y justificar las actuaciones asociadas a su función. Con frecuencia, dentro y/o fuera del proceso formativo, se requiere la demostración de las competencias adquiridas mediante la superación de pruebas de aptitud, sean éstas de naturaleza teórica, práctica o mixta.

— *El reconocimiento social* de las actividades que llevan a cabo los profesionales o, en su defecto, de la utilidad colectiva del servicio afectado por el desempeño profesional; de esta forma, su quehacer se espera que responda al interés que muestra la sociedad por las tareas que realizan de modo regular y continuado. Dicho reconocimiento social requiere, generalmente, que orienten sus preocupaciones hacia la prestación de un servicio público, con la intención de satisfacer una o varias necesidades sociales de la población; en último término, son las demandas que ésta realiza las que otorgan validez social a una profesión, ya que de ellas depende que constituya o pueda constituir la base económica del individuo que la desempeña, proporcionándole prestigio, éxito o autoridad en su campo.

— La existencia de un colectivo, más o menos organizado en torno a *una «cultura profesional» diferenciada*, cuya articulación social permite trascender la esfera de lo particular y privado; su identidad colectiva genera distintas percepciones y

representaciones sociales acerca de sus cometidos profesionales y laborales, los mecanismos de afiliación y acceso, el estatus social asignado, etc. La cultura profesional se nutre de una serie de valores, normas y símbolos de los que se derivan creencias compartidas sobre lo que la profesión es o debe ser, patrones que guían la relación con los clientes y empleadores, hábitos de colaboración interna, estereotipos profesionales, nociones de carrera deseable, mecanismos de promoción, etc. Este colectivo puede —y, en ocasiones, debe— concretar sus dinámicas a través de corporaciones, asociaciones o/y colegios profesionales.

— *El respeto a un código de deontología y ética profesional*, en el que se expresan principios elementales que pautan el ejercicio profesional y su compromiso con la acción. De su elaboración y cumplimiento se infieren normas y derechos de los profesionales consigo mismos (auto-regulación de la conducta de quienes integran la profesión), con las personas (usuarios, clientes, pacientes, sujetos, etc.) que constituyen la referencia más directa de su trabajo, con las instituciones o entidades en las que prestan sus servicios, con otros profesionales o con la sociedad en su conjunto. Como recuerda Vilar (2000: 279-280), el «*código deontológico tiene como función orientar la excelencia de la profesión, es decir, crear una cierta cultura moral para garantizar que se cumple la función social asignada. Para ello, tiene un componente de aspiración, esto es, declara los ideales en los que los profesionales deben orientarse, y tiene también un componente normativo en el sentido de que determina las normas de comportamiento profesional*».

En líneas generales, son características que se encuentran reflejadas en conceptos de profesión como los elaborados —en nuestro contexto— por autores como Fermoso (1978: 157), quien la define como «*el conjunto de funciones públicas, socialmente valoradas, ejercidas por personas que han recibido una formación específica, se dedican preferentemente o exclusivamente a ellas, son dueñas de técnicas adecuadas, están organizadas asociativamente, disfrutan de autonomía laboral y se comprometen a cumplir la normativa vigente sobre su trabajo, por el que reciben una retribución económica*»; o por Sarramona, Noguera y Vera (1998: 100), quienes entienden por profesión «*aquel conjunto de actividades específicas que, fundamentadas en conocimientos científicos y técnicos, se aplica a la resolución de problemas sociales*». Bien es cierto, que teniendo en cuenta que la naturaleza de estos «problemas sociales» es muy amplia.

Aunque el grado de cumplimiento de lo que en los conceptos se señala varía de unas profesiones a otras, en el perfil de una persona «profesionalizada» convergen una serie de atributos y competencias cuya delimitación viene dada por el «*saber*» (referido al bagaje de conocimientos científicos, metodológicos, instrumentales, legales, etc., que es necesario poseer); el «*saber hacer*» (relacionado con el desarrollo de las habilidades

técnicas que posibilitan una aplicación adecuada de los conocimientos); el «*saber ser*» (relativo a las actitudes y a los estilos de comportamiento que se proyectan en la convivencia); y el «*saber estar*» (vinculado, fundamentalmente, a las habilidades sociales y a las capacidades de interacción, colaboración, etc. con otras personas e instituciones).

En líneas generales, son conceptos y criterios cuyos planteamientos satisfacen quienes se dedican a la Animación Sociocultural (ASC) y que, por tanto, posibilitan que puedan ser considerados como «profesionales» en este campo; lo que no obsta para que la definición de su estatuto profesional sea objeto de frecuentes controversias, dada la confusión todavía existente acerca de la multiplicidad de denominaciones, funciones, perfiles, competencias, responsabilidades, etc. atribuidas a quienes trabajan o desean hacerlo en los diferentes ámbitos que estructuran la acción e intervención sociocultural. Y que, como es obvio, trascienden la mera distinción entre «técnicos culturales», «gestores culturales», «educadores sociales», etc., para situar el debate en el amplio escenario de las «profesiones sociales».

Por diversas razones, el tema de los «perfiles profesionales» en la acción-intervención social en general, y en la ASC en particular, ocupa un lugar destacado en las preocupaciones de quienes procuran diferenciar, no sin dificultades, las tareas, deberes, riesgos, obligaciones, responsabilidades, etc., «*que conlleva un puesto de trabajo así como los requisitos exigidos a la persona "profesional" que pretenda desarrollar ese trabajo*» (Rial, 1998: 299). Un tema, por tanto, que afecta directamente a la «identidad profesional» de los animadores socioculturales y a los modos de construirla; al menos si, como señala Barbier (1993: 289), se concibe el perfil profesional como «*el subconjunto de capacidades o de disposiciones específicamente producidas al término de las experiencias y trayectorias profesionales anteriores y específicamente movilizadas en situación profesional*».

Los perfiles profesionales no sólo ayudan, como apunta Barbier (1993: 21), a distinguir entre el «*hombre en el trabajo*», el «*hombre en la profesión*» y el «*ser profesional*». Son, además, un elemento sustantivo en la búsqueda de la mayor congruencia posible entre el mero «*estar*» en una profesión y el «*ser*» profesional; un problema que ya inquietara a D. Schön (1992) en su búsqueda de una profesionalidad reflexiva, considerando que ésta, más allá del uso que los profesionales hacen de una serie de capacidades y habilidades orientadas a demostrar su competencia, requiere que posean una personalidad moral y cívica que les permita mantener compromisos y responsabilidades colectivas con su entorno.

La elaboración del perfil profesional exige, según Rial (1998: 299-300), la realización de «*análisis exhaustivos y sistemáticos que describan y descompongan, por una parte, las funciones, tareas, operaciones, condiciones de trabajo y otros aspectos*

que en conjunto conforman un puesto de trabajo (profesiografía). *Y, por otra, que identifiquen las capacidades físico-intelectuales necesarias, la experiencia, la naturaleza, el grado de responsabilidad, el medio ambiente fisiológico, el medio ambiente social, las condiciones de remuneración y de promoción* (profesiograma)». Se trata, concluye, de dos campos que son conceptualmente distintos: el primero se refiere a las «*aptitudes laborales*», mientras que el segundo alude a las «*aptitudes y características humanas*».

Dentro de esta dinámica entendemos el papel de los profesionales de la ASC no sólo como meros ejecutores de los proyectos o programas afectados por esa acción-intervención, sino también como verdaderos «animadores» de la conciencia social de la comunidad, promoviendo acciones que tiendan a mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos, desde la infancia hasta la vejez.

Con frecuencia, la dinámica a la que conducen estos procesos requiere definir los ámbitos de acción y las tareas que en ellos desempeñan los profesionales de la Acción-Animación Sociocultural. Algo evidente si, como apunta Petrus (1994: 57), se entiende que necesariamente «*las funciones de todo profesional son coyunturales, es decir, están sometidas a la propia evolución de la sociedad en la que ejerce su actividad, así como también a la constante demanda de nuevas prestaciones*». Para ello han de asumir compromisos con determinados procesos de cambio social, dinamizando los grupos y colectivos sociales a través de metodologías participativas que mejoren las relaciones entre los ciudadanos de una determinada sociedad.

En este sentido, no podrá obviarse que en la ASC late un decidido afán reivindicativo: dinamizar y cohesionar a personas y sociedades en torno a iniciativas y valores que promuevan una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, de todas aquellas circunstancias que posibiliten su participación en la construcción de una ciudadanía más inclusiva, plural y crítica; de lo que se deduce y espera que ha de ser una tarea que debe hacerse *en*, *con*, *por* y *para* la sociedad. En cualquier caso, asumiendo que se trata de una tarea profundamente desafiante y comprometida, exponente de un ejercicio profesional que debe mirar al futuro enfatizando el protagonismo activo de la sociedad, otorgando asimismo un importante protagonismo a los ciudadanos y a los principios que sustentan la ética pública.

LA PROFESIONALIZACIÓN EN Y DE LA ANIMACIÓN, UNA EXIGENCIA DE LA DEMOCRACIA CULTURAL

Por reivindicación histórica, intelectual y cívica, hace años que asociamos la ASC a las políticas culturales que comprometen su quehacer institucional con la cultura entendida

como una necesidad vital; y, por ello, como un modo de dar opción a que las personas además de comunicarse y expresarse entre sí, se reconozcan y recreen en su humanidad, agrandando las oportunidades que posibiliten la construcción de una sociedad más íntegra e integradora, atribuyéndole a la cultura un papel determinante en el desarrollo de los individuos, en la emancipación de las comunidades y el pleno ejercicio de los derechos sociales. Una cultura, en definitiva, que contribuya al fomento de la ciudadanía y a la mejora del bienestar general de la población.

Buena parte de estos logros han sido enfatizados por los procesos y mecanismos de institucionalización de la cultura que han obligado a los poderes públicos a reflexionar y reconsiderar el contenido de sus políticas culturales, imponiéndoles el desafío de trascender la simple y restrictiva labor extensionista, difusora, promotora o gestora que encarnaba la democratización cultural, para asumir las exigencias de una verdadera democracia cultural, restaurado el poder de las personas y de los grupos sociales en las prácticas culturales como sujetos de la acción y no como meros objetos de atención. Como se sabe, una perspectiva en la que la ASC viene incidiendo de forma explícita desde los primeros años sesenta del pasado siglo, haciendo suyos los compromisos que presupone la democracia cultural y, en relación a ella, de las tareas que han de llevarse a cabo en los diferentes ámbitos en los que se concretan sus iniciativas.

En este sentido, compartimos con Teixeira Lopes (2007: 96-98) la importancia de someter a un análisis profundo el papel de la dimensión cultural en los modelos de desarrollo y a relacionar la cultura con el espacio público, las comunidades y el territorio, estableciendo una clara diferenciación entre la democratización de la cultura y la democracia cultural. En su opinión, para que esta última pueda generar un cambio paradigmático en las políticas culturales, requiere dotarse de una serie de criterios o principios básicos, que se resumen en seis puntos axiales:

a. El primero supone la negación expresa de cualquier concepto de cultura que pueda inducir usos jerarquizados y jerarquizantes, clasificatorios y estigmatizantes, de distinción y diferenciación social entre los sujetos sociales, hasta el punto de derivar en violencia simbólica o en formas de infligir sufrimiento, infelicidad o humillación.

   La ética de las profesiones y su concreción en el quehacer de los animadores socioculturales debe ser un soporte fundamental para evitar los riesgos inherentes a las desigualdades entre las personas, en una sociedad que estructuralmente las ha interiorizado como una de sus principales señales de identidad.

b. El segundo conlleva la afirmación explícita de los derechos individuales y colectivos a la cultura, deudores de una concepción de *servicio público* centrado en la propia idea de libertad, ya que «*sólo hay democracia cultural en la*

dignificación social, política y ontológica de todos los lenguajes y formas de expresión cultural y en la apertura de repertorios y de campos posibles, condición sine qua non para la expresión y la elección libres».

Este propósito, lejos de abdicar de los criterios de calidad que deben informar las prácticas culturales los reclama, cuestionando su carácter definitivo y universal, al tiempo que subraya su conformación «*intersubjetiva, provisoria y necesariamente conflictiva*». En este escenario resulta insuficiente tomar partido sólo con el bagaje formal que alienta los derechos a una plena ciudadanía, siendo preciso dotarse de conocimientos, metodologías y estrategias que posibiliten su traducción en objetivos evaluables. Por ejemplo, a través de la planificación cultural, de los planes de cultura o de los planes de acción cultural, a los que cabe observar, coincidiendo con Manito (2008), como recursos indispensables para responder a los retos de la globalización en el ámbito de la cultura, aportando sus valores al desarrollo territorial y comunitario, estableciendo vías de participación de la sociedad civil y compartiendo voluntades con distintos agentes, incidiendo más allá de los tradicionales sectores culturales (artes escénicas, plásticas y audiovisuales) y sistemas convencionales de inscribir la cultura en las políticas públicas y en las dinámicas sociales.

c. En tercer lugar, la puesta en valor del alcance transversal de la democracia cultural en la renovación de los bienes y de las obras culturales, en su distribución y recepción, al hacer compatible la ampliación de los públicos y el incremento de su participación en la vida cultural con un mejor y mayor desarrollo autónomo de las potencialidades creativas de las personas, de su aproximación empática al hecho cultural y los instrumentos estético-cognitivos que se necesitan para su descodificación y apropiación. Porque la cultura, en sentido transversal, como diría Bassand (1992: 143), «*aparece como una estructura cognitiva y afectiva que reúne los momentos de percepción, tratamiento, organización de la realidad y, por tanto, acción, produciendo nuevas informaciones que percibir, tratar y organizar*». De ahí su importancia como un regulador de las relaciones de las personas con la naturaleza y con ellas mismas, susceptible de visiones y experiencias que tienen una incidencia decisiva en el conjunto de la existencia.

Cabe señalar que la transversalidad de la cultura no sólo es un exponente visible de la diversidad y complejidad que obliga referirse a ella en tanto que «culturas», subrayando la diversidad que caracteriza las prácticas culturales en sus múltiples recorridos geográficos, históricos, creativos y expresivos. Además, es un claro reflejo de la naturaleza interdisciplinar inherente a la explicación y comprensión de sus manifestaciones (artísticas, literarias, etc.) y, consecuentemente, del potencial multiprofesional que alberga en su interior,

dando cabida a distintos agentes y actores.

d. En cuarto lugar, se destaca la importancia de la formación de públicos, como un elemento central de la democracia cultural; que comienza por la «*destrucción sistemática del concepto mítico de público, en el singular, especie de comunidad imaginada al servicio de una colectividad*» (Teixeira Lopes, 2007: 98), o de su restringida consideración como usuario, consumidor o visitante. Todo ello, considera el autor, poniendo de relieve la imposibilidad de «*disociar la pluralidad de los públicos de la pluralidad de las culturas y de la pluralidad, aún, de los modos de relación con las obras culturales*» (ibídem).

e. En quinto término, la invención de una nueva profesionalidad, como resultado de la progresiva socialización institucional en la formación de públicos, con dos planos complementarios de actuación: de un lado, el que se refiere a las funciones de «*interpretación*» (acorde con la perspectiva anglo-sajónica), de otro, el de «*mediación*» (más vinculado a la nomenclatura francófona).

Para Teixeira Lopes (2007: 100), esta «*nueva profesionalidad*», favorecedora de dinámicas de comunicación entre las instituciones y sus públicos, «*lejos de ser meramente un sector pericial, especializado y acantonado en los organismos de las instituciones, debe hacer valer su transversalidad, diseminándose por las competencias de las variadas categorías de los intermediarios culturales (conservadores, gestores, administradores, restauradores, comisarios, programadores, animadores, mediadores…). Se trata, en fin, no sólo de facilitar la familiarización con la obra de arte a través de una nueva cultura organizacional, sino de plasmar el respeto por las apropiaciones y usos de los espacios y equipamientos culturales, singularmente a través de las múltiples interpretaciones y puntos de vista que la relación con las obras de arte suscita y que está en la base del oficio de público*».

f. En sexto lugar, exige ejercitar la imaginación metodológica en el estudio de los públicos; ante todo, porque es preciso difundir los resultados derivados de la investigación, en congruencia con la nueva profesionalidad y la cultura organizacional que deberá promoverse. Pero también, como una forma de buscar la conciliación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, con toda la extensión e intensidad que emerge de quienes protagonizan la cultura (individual y colectivamente) y sus contextos socio-institucionales.

El método y las lógicas que lo construyen, teórica y empíricamente, obligan a una profesionalidad plenamente consciente del acto de conocer y de las interacciones que deben suscitarse entre la investigación y la acción, tantas veces disimuladas en las tensiones que emergen entre lo que suele interpretarse como «teoría» y lo que acostumbra a catalogarse como «práctica».

Ninguna de estas vías alternativas, en las que debe sustentarse un quehacer cultural verdaderamente innovador y alternativo, es tarea fácil. En realidad, lleva muchos años sin que lo sea, especialmente cuando se contraponen los estrechos —y, aun con todo, imprescindibles— márgenes de la *democratización cultural* con las amplias posibilidades que ofrece la *democracia cultural*, y, en relación a ella, la ASC como una de sus prácticas más representativas. Acaso, porque como señala Teixeira (2007: 103), concluyendo su argumentación, es difícil abrir sus caminos «*renegando de criterios absolutos y esencialistas del gusto, en cuanto ejercicio de violencia simbólica; entendiendo como derecho individual y colectivo a la cultura, basado en la misión de servicio público; acción transversal y multidimensional en la formación de públicos, fuertemente institucionalizados en el seno de una nueva profesionalidad y cultura organizacional que requiere, también, progresos identificables en las metodologías de estudios de públicos*». Nada se hará sin esfuerzos y tensiones si se aspira a criterios mínimos de calidad, toda vez que «*situar a los públicos en el centro de las políticas culturales significa, también, situarlos en el corazón del huracán, esto es, en las contradicciones y discusiones fundadoras de la propia democracia cultural*» (ibídem).

LOS ÁMBITOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL PROCESO DE MODELIZACIÓN DE LA ANIMACIÓN PROFESIONAL

La definición y caracterización de los ámbitos profesionales de la ASC han sido sometidas a distintos análisis contextuales, académicos y socioprofesionales, fruto de lo que Guillet (2006: 80-84) ha llegado a identificar como un proceso continuado de «*modelización de la animación profesional*», en cuya construcción juegan un papel clave distintas variables constitutivas del fenómeno y de su ubicación respectiva (el hacer, los participantes, el tiempo, la institución, el vínculo social, la estrategia, la filosofía). En todo caso, un modelo o, acaso con mayor sentido, modelos permanentemente inscritos en la búsqueda de las mejores respuestas a cuestiones fundamentales en los modos de conceptuar, programar y desarrollar prácticamente la ASC en diferentes realidades, atendiendo a distintos objetivos y finalidades.

Son cuestiones que además de tratar de dilucidar qué es la ASC han procurado, con cierta insistencia y reiteración, fundamentar sus bases teóricas e históricas; sus métodos, programas, estrategias y técnicas; sus destinatarios, agentes y actividades; o sus modalidades y líneas de acción, proyectando sus debates en distintas contribuciones. Entre otras, merecen destacarse las que toman como soporte los trabajos de autoría —individual y/o colectiva— protagonizados o liderados en el contexto iberoamericano por José María Quintana (1986 y 1993), Ezequiel Ander-Egg (1989), Xavier Úcar (1992), Sindo Froufe (1994), Gloria Pérez Serrano y María Teresa Martín (1995), Jaume Trilla (1997), José Vicente Merino (1997), Aína Calvo (2002), María Luisa Sarrate (2002),

Américo Peres y Marcelino Lopes (2006) o Víctor Ventosa (2006).

A todos ellos se remite un variado elenco de aportaciones en las que las diferencias básicas en la categorización o tipificación de los ámbitos profesionales de la ASC parecen tener tres ejes principales de articulación, que resumimos en:

— El contexto socio-económico e institucional de referencia.

— Las personas o colectivos que protagonizan las prácticas de la animación.

— Los fines, problemáticas o metodologías que activan sus realizaciones.

En relación a ellos se observa cómo históricamente la ASC ha ido diferenciando o, en ocasiones, contraponiendo distintas realidades, procesos e iniciativas (programas, proyectos, actividades, etc.) en el quehacer sociocultural, con la intención de discernir y delimitar con cierta claridad sus respectivos «ámbitos», ya sea con un propósito diferenciador —por ejemplo, al distinguir la animación en contextos urbanos de la que se promueve en contextos rurales, en la infancia y juventud de la animación con personas adultas y/o mayores, o en medios cerrados en contraste con la animación en medios abiertos— o, simplemente, con la intención de enfatizar una determinada circunstancia o metodología, aludiendo a la animación grupal, comunitaria, educativa, artística, deportiva, lúdico-recreativa, teatral, terapéutica, etc.

Todo indica que la ASC puede llevarse a cabo en ámbitos muy diversos, de la que pueden participar todas las personas en cualquier circunstancia y a lo largo de toda su vida, en la que confluyen diferentes propuestas metodológicas que Ander-Egg (1989: 213) ha resumido en dos supuestos básicos: de un lado, el que valora sus realizaciones como forma de actuar, que define mucho más a la animación que los contenidos específicos; de otro, el que subraya la actitud con la que se desenvuelven los proyectos y el modo de emprender las actividades, que se considera más importante que el contenido material de las mismas. Al respecto, insiste en que «*la ASC, no es tanto un sector cultural o social en donde se desarrollan actividades, ni un conjunto de proyectos específicos, sino un modo de hacer y una forma de intervención que intenta que los ciudadanos se "animen" a participar en la vida cultural*». De ahí que, concluía, su metodología *«no tiene tanto la finalidad de proporcionar y difundir cultura —aunque esto también lo hace— cuanto de promover un conjunto de prácticas y de actividades destinadas a generar procesos de participación social y cultural en el mayor número posible de personas»*.

Tales propósitos coinciden en materializar la potencial capacidad de la ASC para constituirse en una alternativa metodológica y pedagógica en la acción cultural, así como en las políticas culturales que favorecen la democracia cultural, al presentar dinámicas mediante las que puede movilizarse a cada individuo, a los grupos y a las comunidades,

acentuando su protagonismo cívico en los aspectos sociales, culturales y educativos.

Para Sara de Miguel (2002: 509-510), resumiendo el pensamiento de un amplio conjunto de autores, «*es en estos tres ámbitos y contextos básicos donde la animación se pone de manifiesto. La cultura, la sociedad y la educación constituyen los tres elementos que el Consejo de Europa analiza y considera como fuentes de la ASC. Estos contextos determinan las modalidades de animación, teniendo en cuenta que, en el equilibrio entre los tres ejes intencionales, es donde radica el relieve y la verdadera utilidad de la ASC*». No obstante, tal y como matiza esta autora en su exposición, no se puede pasar por alto que no es fácil establecer una enumeración detallada y completa de los distintos ámbitos de la ASC, ya que sus «*perfiles, en ocasiones, no están lo suficientemente definidos y delimitados, apareciendo numerosos puntos de encuentro entre ellos*», lo que a su juicio debería llevarnos a «*prestar más atención a la interdependencia observable entre las distintas líneas de acción*».

En esta misma perspectiva argumental ya se había detenido Jaume Trilla (1997: 34-55) en un breve análisis de la panorámica de la ASC, advirtiendo que estamos ante un universo «*amplio, diverso y de contornos bastante difusos»* que complican cualquier intento de *«exponer ordenadamente los distintos ámbitos, instituciones, programas, actividades o intervenciones que configuran su realidad»*. En este sentido, y a pesar de optar por exponer un repertorio que elude una clasificación estricta, además de reconocer las aportaciones que han realizado muchos autores ensayando clasificaciones que parten de una variedad de criterios (características de los destinatarios; preponderancia educativa, social o cultural de las intervenciones; contenidos de la acción; estatus del animador; ámbito geográfico; grado de institucionalización; dependencia administrativa; etc.), también admite que *«cualquiera de estas posibilidades taxonómicas (y otras muchas que han sido propuestas o podrían elaborarse) puede ser útil según lo que se pretenda hacer con ella*».

Sin lugar a dudas, cuando en el contexto europeo —y muy singularmente en el iberoamericano— asistimos al importante debate y, a partir de él, a la toma de decisiones que habrá de situar la formación y profesionalización de los animadores socioculturales en el proceso de Convergencia Europea de la Educación Superior, esta utilidad está profundamente mediatizada por la nueva configuración de los Grados y Postgrados que ordenen las enseñanzas oficiales en los respectivos países. No sólo porque el proceso de Bolonia tenga como objetivo que como muy tarde en el año 2010 se alcance un desarrollo armonizado de las ofertas forma tivas de los distintos países que integran la Unión Europea (y, al paso del tiempo, Latinoamérica), sino, y fundamentalmente, porque de tal logro ha de derivarse la creación de un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables, fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores, garantizar la calidad educativa y tener en cuenta la dimensión europea de la enseñanza superior.

O, más aún, la articulación de un «*espacio europeo del aprendizaje permanente*» en el que la ASC —también la Educación Social, la Pedagogía, el Trabajo Social y, en general, las distintos campos en los que se proyectan las profesiones sociales y culturales — no sólo esté llamada a ser un ámbito de estudio o profesionalización en auge, sino también un agente, actor o actriz clave en las concepciones y desarrollos que posibiliten la construcción de un Espacio Cultural Europeo en el que los pueblos que lo integran estén en condiciones de emprender políticas generosas y audaces que fomenten la creación artística, estimulen la ciencia y la técnica, permitan ocios divertidos y enriquecedores y promuevan la animación en todos sus campos (Bassand, 1992); políticas, en fin, para una ciudadanía activa y democrática, que piense la cultura en una perspectiva tan amplia como sea posible, reconocida y ejercida en todas las formas de participación.

Un claro exponente de estas inquietudes a nivel mundial ya se constató, entre otros encuentros de carácter nacional e internacional, en el segundo coloquio sobre la animación «*Ciudadanía y Democracia: desafíos de la Animación Sociocultural y social en la movilización, la participación y la intervención*», celebrado en São Paulo (Brasil) en septiembre de 2005, buscando —al igual que ya sucediera en el primer coloquio, celebrado en noviembre de 2003 en Burdeos (Francia)— favorecer la reflexión sobre el papel de la ASC en la complejidad social de nuestro tiempo, *«dentro del diálogo entre la producción teórica (de investigadores y prácticos) y la producción de la sociedad, como resultado de la interacción que proviene de la acción social, cultural y educativa de los ciudadanos»* (Gillet, 2006b: 195). Una perspectiva en la que deben ser imaginadas las orientaciones del futuro de la ASC y sus contribuciones a los cambios que deban operarse para el logro de una sociedad más libre, más justa y equitativa. Y, por ello, más congruente con los Derechos Humanos y las emergentes realidades que traen consigo la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento, los procesos migratorios y la convivencia intercultural, las nuevas tecnologías, el ocio y el tiempo libre, el consumo cultural y las industrias culturales, etc. Realidades que han empezado a desdibujar las fronteras entre las políticas culturales y las políticas económicas, educativas, sociales…, dando cabida a múltiples sectores e interlocutores: las empresas y los poderes públicos, el turismo, los medios de comunicación, el urbanismo, los movimientos asociativos, los patrocinadores y el mecenazgo cultural, etc.

En su conjunto, son circunstancias reveladoras de las necesidades y demandas a las que ha de hacer frente la ASC en un momento crucial para su expansión a escala internacional. Más en concreto, en el contexto europeo e iberoamericano, son la revelación del inicio de una nueva etapa, de la que se están haciendo eco diferentes acontecimientos (congresos, encuentros, jornadas, cursos, publicaciones, redes, etc.), cuyas resonancias —apunta Ventosa (2006: 13) — probablemente obligarán a establecer un antes y un después en el desarrollo e historia de la ASC, puede que el *«inicio de una nueva etapa marcadamente iberoamericana en la consolidación de un tejido académico,*

profesional e institucional en torno a la ASC que necesita el siglo XXI». No como una necesidad abstracta, axiológica y políticamente neutra, sino y sobre todo como una tarea intencional, cotidiana, cercana y vital.

Porque es en lo cotidiano y en lo local donde la ASC ha de dibujar sus ámbitos prioritarios de compromiso público y de responsabilidad social, donde debe apegarse a la cultura y a las prácticas culturales que motiven y den sentido a sus proyectos y actuaciones con un afán transformador. Y, consecuentemente, donde ha de fraguarse el quehacer de los animadores y animadoras socioculturales como profesionales de un cambio que ha de transitar, inevitablemente, entre la tradición y la modernidad, lo local y lo global, lo público y lo privado, la identidad y la diversidad, los conocimientos y los valores, lo material y lo simbólico, lo real y lo virtual, el mercado y la ética, la improvisación y la estrategia…

PARTIENDO DE LOS HECHOS: LA DEFINICIÓN DE UN PERFIL PROFESIONAL ASOCIADO A LA FORMACIÓN EN LA ACCIÓN CULTURAL

Mirando el futuro, con la intención de poder situar algunas de las posibles aportaciones a la profesionalización de la ASC en un marco de realidades concretas, tomaremos como soporte algunas de las conclusiones derivadas de un estudio auspiciado por la Consellería de Cultura e Deporte de la Xunta de Galicia a través de un convenio suscrito con las universidades de A Coruña (con la participación del profesor Héctor Pose, en calidad de coordinador científico del trabajo), Santiago de Compostela (José Antonio Caride) y Vigo (Xosé Manuel Cid), al que sumaron sus esfuerzos una representación de la Asociación de Técnicos Culturales «Landrover» (Manuel P. Rúa) y de la Comisión Técnica de Acción Cultural del Consello da Cultura Galega (que tuvo en el profesor de la Universidad de Vigo, Xan Bouzada —recientemente fallecido—, a su principal activo). Un trabajo que ha sido publicado por la Xunta de Galicia (Pose, 2007) como uno de los principales soportes del plan formativo que viene desarrollándose desde los primeros meses del año 2008.

En el análisis de la oferta formativa actual se constata cómo la formación inicial para el ejercicio de profesiones relacionadas con la cultura puede demandarse tanto en instituciones de formación profesional (fundamentalmente, mediante el ciclo superior que conduce a la obtención de la titulación de Técnico en Animación Sociocultural: TASOC) o en instituciones universitarias, tanto en centros que imparten diplomaturas de ámbito humanístico y social, como en aquellos que imparten licenciaturas, doctorados y/o postgrados. Tal y como hemos apuntado, «*está por ver si este panorama tiende a clarificarse o si continúa a predominar la confusión existente hacia las nuevas*

propuestas de títulos adaptados al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), después de que las personas y colectivos vinculados a la mayoría de las titulaciones actualmente existentes (en su condición de decanos y directores de los centros, directores de departamentos, representantes de los colegios y asociaciones profesionales o de sociedades científicas) en las universidades españolas participaran —por iniciativa del Ministerio de Educación y de la ANECA— en un proceso de elaboración de libros blancos en los que basar las propuestas en las que se sustentará la futura reforma» (Pose, 2007: 135).

Actualmente en proceso de debate, diseño, aprobación y verificación, los nuevos títulos (y, en su conjunto, la formación en la acción cultural) no pueden obviar una serie de factores y circunstancias que dificultan la definición de un perfil profesional asociado a esta formación, que condicionan y limitan una adecuada transición entre el mundo académico y el laboral, resumidos en tres dimensiones principales:

— Las insuficiencias que muestra la autonomía municipal en la asunción y desarrollo de sus competencias en el ámbito de la cultura.

— Las tendencias de la Administración educativa del Estado y Autonómica a mantener líneas paralelas de formación universitaria y no universitaria, para un sector en el que las profesiones no están tan delimitadas como sucede en otras prácticas sociales y laborales, como son las de la salud, justicia, urbanismo, etc.

— Dificultades inherentes a la propia Universidad para ejercitar su autonomía en la elaboración de los títulos, lo que tampoco ayuda a definir los horizontes de la formación de sus titulados y de los especialistas en el ámbito cultural.

De manera específica, en el Informe se contemplan dos referencias explícitas a los profesionales de la ASC. En primer término, la que alude a los TASOC; en segundo lugar, la contempla a los titulados universitarios en Educación Social, Humanidades y Turismo.

En el breve análisis que se realiza acerca de los TASOC, se señala que de mantenerse la actual estructura del sistema educativo español, son técnicos formados en un ciclo superior de formación profesional que durante 1.700 horas se pretende que acrediten una cualificación mínima para realizar tareas profesionales en el ámbito de la cultura. En la propia creación del título por parte del Ministerio de Educación se establece que «*mediante un período de entrenamiento y adaptación, pueden conseguirse diferentes especializaciones: animador por sectores de edad, de grupos con dificultades sociales, de centros de atención sanitaria, de equipamientos sociales y de equipamientos culturales*». En todo caso, es difícil determinar qué se entiende por «entrenamiento y adaptación», pues no parecen ser las estrategias formativas más adecuadas para agentes de la dinamización cultural; tampoco parece que las funciones encomendadas a estos

técnicos sean las que se derivan de la formación recibida, ya que todo indica que deberían tener una formación de mayor duración, pues entre sus competencias se señala que podrán organizar, planificar, gestionar, dinamizar y evaluar empresas y proyectos de ASC, tiempo libre y socioeducativas.

En las universidades, el perfil del técnico cultural, relativo a la animación, está más estrechamente vinculado a la acción-intervención socioeducativa, tal y como fue contemplado en 1991 en el diseño del título de Diplomado en Educación Social. Se cubría entonces un vacío en la formación universitaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo sociocultural y contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo. Se pretendía una formación generalista y polivalente, que atendiese académicamente a la formación de titulados en nuevos ámbitos de la acción-intervención socioeducativa, con una larga tradición profesional, como son la educación de adultos y el trabajo con grupos en situaciones de riesgo y conflicto social. En otras titulaciones (como es el caso de la Licenciatura de segundo ciclo en Humanidades o de la Diplomatura en Turismo), se incide mucho más en el perfil de la gestión cultural que en el de la ASC. En el caso de Humanidades, se hace referencia a múltiples aspectos de la actividad cultural y del ocio, aunque sin dotarlos de una precisión terminológica en sus significados como factores de desarrollo humano y social. En la Diplomatura de Turismo se pone énfasis en la función de animación, llegando a atribuir a sus titulados labores didácticas.

En la organización de postgrados en el ámbito socioeducativo y sociocultural, cabe apuntar que las universidades han ofertado en los últimos años *masters* y cursos de especialización con alta demanda entre los titulados de estos campos. Así, los *masters* sobre interculturalidad se han ofertado en doce universidades del conjunto del Estado, mientras que los específicos de ASC figuran en el catálogo de siete universidades, complementados con otros títulos, tales como intervención en contextos comunitarios o gestión de servicios sociales, entre los cuales también figuran con frecuencia contenidos «culturales». En la nueva oferta de postgrados oficiales se registraban hasta finales del año 2007 un total de seis *masters*, en los que figuran las denominaciones genéricas de gestión cultural, aunque algunos de ellos buscan atraer a titulados de distintos perfiles académicos y profesionales, combinando para ello ocio, cultura, deporte y turismo. La oferta de títulos propios sigue siendo la tendencia mayoritaria de las universidades, con más de doce propuestas formativas que atienden a la denominación de «gestión cultural», radicadas básicamente en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y Madrid.

En el informe se concluye señalando cinco líneas de actuación en las que deberían fundamentarse las decisiones que se adopten en relación con la formación y la profesionalización en la acción cultural, otorgándoles cierta prioridad en su adopción por parte de las administraciones públicas, de las universidades y todas aquellas instancias

directa o indirectamente afectadas, por ejemplo, los colegios y asociaciones profesionales (Pose, 2007: 147):

1. Establecer como condición mínima de acceso a la profesión de técnicos de la acción cultural los estudios de Formación Profesional que desarrollen las competencias básicas para la profesionalización del sector.

2. Delimitar los puestos de trabajo y las funciones de los profesionales con formación universitaria y de los que tienen formación profesional. Y, dentro de la formación universitaria, definir las funciones que se pueden desempeñar con una formación propia de los títulos de grado, y cuáles pueden exigir experiencia y formación de postgrado.

3. Establecer diversos perfiles entre las profesiones que requieren titulación universitaria, que tengan unas competencias comunes y otras específicas en función del puesto que se va a desempeñar. La autonomía universitaria no permite que se pueda hacer un acotamiento de los títulos relacionados con el ámbito de la cultura y, mucho menos, hacer indicaciones sobre planes de estudios, pero sí puede establecer qué competencias les deben ser requeridas a los aspirantes a un puesto de trabajo.

4. Dentro de la formación universitaria, definir cuáles son las competencias básicas comunes a los técnicos de cultura graduados. En la medida en que estos aspectos se concreten, las facultades universitarias que propongan un título, con perfil de técnico, animador o asesor cultural, tendrán que demostrar antes las agencias de evaluación que están formando para ello.

5. Diseñar postgrados que den respuesta a las necesidades de formación básica de los profesionales y titulados actuales, así como a las necesidades formativas de los futuros graduados universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores*, Madrid, Narcea.

BARBIER, J.-M. (1993): *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós-MEC.

BASSAND, M. (1992): *Cultura y regiones de Europa*, Barcelona, Oikos-Tau y Diputació de Barcelona.

CALVO, A. (2002): *La Animación Sociocultural. Una estrategia educativa para la participación*, Madrid, Alianza.

ELLIOTT, Ph. (1975): *Sociología de las profesiones*, Madrid, Tecnos.

ESTRUCH, J. y GÜELL, A. M. (1976): *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*, Barcelona, Península.

FERMOSO, P. (1978): *Sociología de la Educación*, Madrid, Agulló.

GILLET, J.-C. (2006a): *La animación en la comunidad: un modelo de animación socioeducativa*, Barcelona, Graò.

— (2006b): «Balance y perspectivas de la Animación Sociocultural: panorama europeo», en VENTOSA, V. (coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural: Cultura, tiempo libre y participación social*, Madrid, Editorial CCS, pp. 189-203.

MANITO, F. (coord.) (2008): *Planificación estratégica de la cultura en España*, Madrid, Fundación Autor.

MERINO, J. V. (1997): *Programas de animación sociocultural: tres instrumentos para su diseño y evaluación*, Madrid, Narcea.

MIGUEL, S. DE (2002): «Otros espacios y ámbitos de aplicación de la Animación Sociocultural», en SARRATE, M. L. (coord.), *Programas de Animación Sociocultural*, Madrid, UNED, pp. 507-527.

PERES, A. y LOPES, M. (coords.) (2006): *Animação, Cidadania e Participação*, Chaves, APAP.

PÉREZ SERRANO, G. y MARTÍN, M. T. (1995): *La animación sociocultural*, Madrid, UNED.

PETRUS, A. (1994): «Los estudios universitarios de Educación Social: estrategias de actuación», en MUÑOZ SEDANO, A. (ed.), *El educador social: profesión y formación universitaria*, Madrid, Popular, pp. 45-60.

POSE, H. (coord.) (2007): *As necesidades e demandas formativas dos profesionais da acción cultural pública en Galícia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

PREST, W. (1984): *Why the History of Professions is not Written*, Abingdon, Professional Books.

QUINTANA, J. M. (coord.) (1985): *Fundamentos de la Animación Sociocultural*, Madrid, Narcea.

— (1993): *Los ámbitos profesionales de la Animación Sociocultural*, Madrid, Narcea.

RIAL, A. (1998): «Clasificaciones y perfiles profesionales», en SOBRADO, L. (ed.), *Orientación e inserción profesional*, Barcelona, Estel-Universidade de Santiago de Compostela, pp. 297-330.

SARRAMONA, J.; NOGUERA, J. y VERA, J. (1998): «¿Qué es ser profesional docente?»,

Teoría de la Educación, 10, pp. 95-144.

SARRATE, M. L. (coord.) (2002): *Programas de Animación Sociocultural*, Madrid, UNED.

SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona. Paidós-MEC.

TEIXEIRA LOPES, J. (2007): *Da democratização à democracia cultural: uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*, Porto, Profedições.

TENORTH, H. E. (1988): «Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones». *Revista de Educación*, 285, pp. 77-92.

TRILLA, J. (coord.) (1997): *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel.

VENTOSA, V. (coord.) (2006): *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural: cultura, tiempo libre y participación social*, Madrid, Editorial CCS.

VILAR, J. (2000): «Deontología y práctica profesional: límites y posibilidades de los códigos deontológicos», en *Ars Brevis* (Anuario de la Cátedra Ramón Llull de Blanquerna 1999), Barcelona, Universitat Ramón Llull, pp. 275-294.

ÚCAR, X. (1992): *La Animación Sociocultural*, Barcelona, Ceac.

8

Políticas Culturais de Terceira Geração. A rua Como Cenário

Ana Paula Nogueira
Professora do Instituto Piaget, coordenadora do Curso de Licenciatura em Animação Sociocultural, e do Curso Pós – Graduação em Gestão Projectos Culturais na ESE-Piaget-Almada, e-mail: apaulanog@netcabo.pt

As politicas culturais autárquicas apresentam modos de relação peculiares entre o poder politico e a cultura. Nos últimos anos 12 anos, as autarquias locais portuguesas, sobretudo as da margem sul do Tejo consolidaram projectos e actividades no campo cultural que traduziram visibilidade politica e cultural aos seus concelhos. A criação de equipamentos culturais e a formação de públicos têm sido objectivos estruturantes tantos dos discursos políticos como das praticas politicas municipais. È sobre estas dimensões que a cultura no universo politico e social dos municípios de Almada e Palmela tem assumido caracteres particulares.

1. ABERTURA

Viabilizar e estimular a formação de públicos da cultura constitui, desde há alguns anos, um vector cada vez mais importante nos universos políticos das autarquias portuguesas. Ao observarmos as realidades dos concelhos, damos conta das mudanças ocorridas no campo da oferta e da procura cultural local.

È com o sentido de sustentar e articular a questão dos públicos, dos consumos e da recepção cultural e das estratégias políticas a elas subjacentes, que a abordagem das políticas culturais se torna importante, no campo mais vasto da sociologia da cultura.

Apresentamos um conjunto de observações relativas aos concelhos de Almada e

Palmela que se enquadram numa pesquisa mais ampla sobre políticas culturais destes municípios entre 1992 e 2004, os modos como o poder local tem perspectivado as dinâmicas culturais enquanto recursos de desenvolvimento nas comunidades.

2. REORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS. CASO PORTUGUÊS. A RUA COMO CENÁRIO. UM OLHAR DIFERENTE SOBRE ESSE ESPAÇO E SOBRE SI PRÓPRIO

A implementação do regime democrático português, em 1974, trouxe mudanças importantes na avaliação do lugar dos espaços públicos na vida das cidades. Estas alterações deramse também ao nível da participação pública dos portugueses, e que pode ser analisada em termos de «ciclos de governação politica». Podem-se considerar três ciclos de governação politica das cidades sendo o primeiro, *ciclo de espontaneidade* que correspondeu ao período revolucionário e terminou com a aprovação da Constituição da República em 1976.

Este ciclo foi curto marcado pela participação popular na vida pública. As cidades, ruas, praças, cafés, etc., de norte a sul do pais foram evadidos por manifestações públicas de indivíduos, grupos e movimentos sociais que os apropriaram, dinamizado e reajustando a novos códigos de interpretação simbólica. Foi um período de institucionalização do regime democrático. Participar era a palavra mais mobilizadora e passou a ter uma carga simbólica muito significativa; a de estar na rua.

A esta segunda metade dos anos 70, o *ciclo de governação pela centralidade*, este período, mais centralizado em matérias de natureza política formal; preparação de eleições livres; legalização de variados partidos políticos, e organização socio-económica; do Estado em termos centrais e das autarquias[1]. A entrada de Portugal na comunidade Europeia em 1986 viria a condicionar a organização e participação social. O centro a discussão política passou a ser o domínio do desenvolvimento socioeconómico e das infra-estruturas. A descentralização tanto política como administrativa acompanhava o desenvolvimento de políticas sociais. Nesta altura a esfera cultural estava remetida para um segundo plano.

A entrada do País na CEE (Comunidade Económica Europeia) fez acelerar a modernização do país e consequentemente das cidades da cultura. Nos anos 90 com o abrandar das preocupações com as infra-estruturas necessárias ao País surge um novo ciclo de governação, que deu relevo ao papel da cultura como factor determinante na modernização e desenvolvimento da sociedade portuguesa.

Assim, emergem neste contexto, e com a necessidade de equiparar Portugal aos

padrões europeus, inúmeros programas e acções estratégicas da comunidade europeia que envolvem mas que ao mesmo tempo condicionam a participação do Estado português e de muitas cidades, por exemplo; o Projecto das Cidades Europeias Sustentáveis (1993), o Programa Urban (1994), entre outros, e mais tarde o Programa Polis (2000) que se propõe requalificar e revitalizar os centro urbanos. Este programa obriga ainda hoje a que se reflicta sobre o plano social, estético, turístico, identitário e cultural das cidades.

Neste sentido surgem acções culturais centrados em dois eixos, o primeiro como forma de projectar a imagem de Portugal e o segundo, das cidades, com uma maior preocupação na criação de infraestruras e equipamentos culturais.

Esta preocupação com as políticas culturais entra em conformidade com o que se denominou, terceiro *ciclo de governação politica das cidades*.

No entanto, a fraca capacidade que as autarquias têm de atrair parcerias faz com que exista uma cada vez maior redução das iniciativas culturais, tornando-se dependentes do apoio governamental ou do sector privado.

Face a esta situação existe cada vez mais uma crescente privatização e comercialização da actividade cultural, traduzida em inevitáveis aumentos dos preços de bens e serviços e também o uso dos recintos públicos para objectivos privados e lucrativos como é o caso das Redes. Esta situação não significa maior aposta na cultura, ou políticas culturais mais ajustadas aos interesses locais e regionais, antes pelo contrário, significa somente a multiplicação de um espectáculo e não a participação e a construção de um discurso sobre a cidade. Estas redes, começam hoje a substituir os criadores e produtores, e aos demais agentes culturais, fazendo elas as suas próprias produções artísticas ao nível do teatro, da música, e mais recentemente, da actividade pedagógica dos museus, municipalizando assim a actividade cultural[2].

Assim, a intervenção cultural no espaço público distémico contribui de forma importante para uma construção discursiva diversificada sobre a cidade, favorecendo por isso, a legibilidade e a imaginabilidade dos espaços e as representações sociais dos seus habitantes.

Os usos do espaço público pertencem aos cidadãos e por isso ao exercício das suas competências de cidadão. A participação cultural, é uma condição importante para a cidadania global sobre os seus múltiplos aspectos.

Partimos do princípio de que a cultura e a intervenção cultural têm espacialidades próprias, no que diz respeito aos equipamentos culturais como são o caso dos teatros, auditórios, museus, galerias de arte, onde experimentam actos estéticos de criação artística. Mas estas espacialidades são também de ordem social e política, muito mais

abrangente, de cidadania[3].

No caso português as Câmaras Municipais chamaram a si a Animação de rua, porque a sua rentabilidade é evidente, tanto e termos políticos, como na possibilidade em abranger um público diversificado, por exemplo, em 1999 em Palmela o FIAR — Festival de Artes de Rua, e o Festival dos Oceanos, em Lisboa, 2001 e o Imaginarius— Festival Internacional de Teatro de Rua, Santa Maria da Feira, e 2007 as Animações na Praça, em Almada.

Uma das pretensões das Animações de rua é a de reverter o espaço urbano, permitindo ao público um olhar diferente sobre esse espaço e sobre si próprio. É então com a leitura da cidade, (o que inclui naturalmente, os seus habitantes), e a cenografia própria do espaço urbano, território físico e simbólico, que pode gerar um dos aspectos mais interessantes destas manifestações culturais, um discurso democrático sobre a cidade.

3. AS POLÍTICAS CULTURAIS LOCAIS COMO INSTRUMENTO DE PLANEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO TERRITÓRIO. OS CASOS DE ALMADA E PALMELA

Os problemas que se colocam a quem quiser analisar as políticas culturais são muitos, complexos e diversificados, tanto ao nível jurídico, como organizacional. São as autarquias locais que ao longo destes últimos anos 15 anos têm dinamizado um campo farto de modos diversos de configurar modos de relação com a cultura.

Da constatação deste facto leva a que durante os últimos 15 anos, em Portugal, se tenha desenvolvido vários trabalhos âmbito da sociologia, sobre práticas culturais, salvaguardando os diversos aspectos das dimensões analíticas do campo cultural, ond se enquadra o trabalho desenvolvido pelos agentes locais.

O texto que agora se produz no âmbito de uma pesquisa sobre politicas culturais municipais num território específico que são os municípios de Almada e Palmela que pelo seu investimento se enquadram nos cenários criados em termos nacionais, relativamente a politicas culturais, sendo que se diferenciam ao nível dos projectos culturais estruturantes do próprio local.

A política cultural autárquica pauta-se por um conjunto de objectivos e princípios estruturantes, com prioridades e critérios de actuação que se relacionam de forma muito próxima com as necessidades locais e com tipo de relações que estas estabelecem com os diversos actores do campo cultural tanto ao nível dos financiamentos como das

modalidades de actuação e dos projectos que faz com que a planificação, a procura de parcerias entre os agentes, sejam eles políticos ou culturais, se traduza numa elaboração sistemática de relações coerentes.

As múltiplas dimensões da relação entre cultura (campo cultural) e poder (campo politico) articulam-se com as concepções ideológicas e o campo político local.

Parece importante relacionar dois princípios globais que do ponto vista sociológico estruturam uma politica cultural. O primeiro aspecto diz respeito às infra-estruturas socioculturais que permitem o desenvolvimento e a criação cultural e artística, valorização e animação do património e a revitalização do património local. Aqui colam-se as redes de equipamentos culturais no espaço local com diversidade de valências tanto culturais como educativas. Contudo só é possível pensar estas redes de equipamentos sociais se eles estiverem dotados de recursos humanos especializados, com recursos financeiros e com estratégias de animação e programação capazes de funcionarem tanto como interlocutor tanto com intermediário privilegiado entre a oferta e a procura cultural. O segundo aspecto centra-se ao nível da satisfação das necessidades culturais dos diversos públicos, sobretudo os que do ponto vista cultural, simbólico e socioeconómico se encontram mais distanciados das manifestações culturais e artísticas, exigindo instrumentos cognitivos particulares, ao nível da recepção que permitam descodificação e fruição plenas. Este aspecto diz respeito à formação e alargamento de públicos. A dinamização dos públicos nos actos de criação e a democratização da esfera da produção e da criação cultural são «vectores que de uma política cultural que, num quadro institucional local, se torna um exercício político mais condicionado»[4].

O levantamento relativamente a politicas culturais dos Municípios de Almada e Palmela permitem observar algumas especificidades tanto ao nível do discurso como das praticas das próprias autarquias e que constituem de alguma forma mudanças significativas nas politicas globais do próprio concelho.

Mesmo sendo os dados ainda provisórios e descritivos podem-se já atribuir-se algumas especificidades de se traduzem de forma convergente nos dois concelhos.

A cultura é tratada ao nível do discurso como um factor de desenvolvimento tal como a construção de infra-estruturas de apoio à comunidade, tanto os Planos de Actividades e Orçamentos, e Opções do Plano da década de 90, como do novo milénio, até 2004, apontam a cultura como uma das primeiras opções estratégias e prioritárias do investimento político e social e de desenvolvimento local. Por exemplo para Palmela a «promoção da cultura, do desporto e da ocupação de tempos livres têm um papel insubstituível e inalienável», para Almada, «Almada no caminho de desenvolvimento harmonioso e do bem estar das suas gentes» e ainda «as acções na área cultural visam aprofundar e qualificar a intervenção… desenvolver uma acção sustentada na articulação

e cooperação».

Almada e Palmela são concelhos diferentes quanto à sua composição socioeconómica, social e demográfica, Almada está bem posicionado face à área metropolitana de Lisboa, muito próximo da capital e com uma população bastante jovem. Palmela é um concelho do interior do distrito, perto da cidade Setúbal, ainda hoje com grande tradição da agricultura, uma população envelhecida e com uma zona industrial bastante forte, relativamente a toda a península de Setúbal.

Mesmo com as diferenças notórias e com processos mais lentos de configuração social e política a cultura ocupou um lugar importante na estrutura autárquica. A organização dos departamentos de cultura e a dotação dos mesmos de verbas e técnicos com alguma especialização, desde os anos 90, tornou a diversificação da oferta cultural num elemento comum aos dois municípios, sendo que em Almada se verifica um maior peso.

O orçamento e as opções politicas do Município de Almada, expressam de forma mais directa as intenções de crescimento e desenvolvimento cultural. No concelho foram-se construindo, adaptando, reconstruindo e consolidando o longo dos anos 80 e 90 as infraestruras culturais. Durante o mesmo período foi crescendo o número de técnicos admitidos pela autarquia para a cultura. O município deu um passo em frente na sua estratégia cultural, podendo ler-se nas opções e no plano de Almada, por exemplo, «Almada no caminho de desenvolvimento harmonioso e do bem estar das suas gentes», e «as acções na área cultural visam aprofundar e qualificar a intervenção… desenvolver uma acção sustentada na articulação e cooperação» (1996), reafirmando esta intenção em (2002) 1ª década do milénio a «década do desenvolvimento sustentável e solidário…». Nesta altura existem em Almada duas companhias teatro profissionais, uma companhia de Dança, uma escola profissional de música, três pólos Universitários, um grande número de grupos associativos formais e informais, e um conjunto muito grande e diversificado de oferta cultural aos mais variados níveis.

Já o Município de Palmela, com os constrangimentos impostos por uma «certa» interioridade caminhou mais devagar. Apesar do forte investimento na cultura, centrou a actividade cultural em quatro projectos e algumas parecerias, por exemplo, «A política de diversificação da oferta cultural afirmar-se-á pela continuação do Festival Internacional de Artes de Rua (FIAR)… parcerias com o grupo O Bando, A orquestra Metropolitana de Lisboa, a Ópera e o Dançarte» (2000) e no ano seguinte, «fortíssima aposta na modernização e melhoramento das condições de funcionamento da Estrutura da Câmara Municipal» (2001). Palmela na entrada do novo milénio ainda está a estruturar-se.

Nos anos noventa a criação de centros culturais e casas da juventude são uma aposta, dos dois concelhos, como suporte importante tanto fisícos como institucionais, ao

desenvolvimento de projectos de animação cultural.

Ao nível das grandes opções do plano os dois municípios fazem transparecer uma visão cosmopolita da cultura, no sentido da continuidade da expressão contemporânea de modernidade. O que não significa necessariamente ser urbano, embora se inclua no cosmopolitismo a urbanidade, por ser um ambiente privilegiado de trocas de experiências multiplicas e diversas.

Em suma, «o cosmopolitismo é, principalmente, uma abertura e uma predisposição para receber todos os mundos, inclusivamente os dos excluídos». A este propósito Derrida em Le cosmopolitisme, refere a necessidade de reconhecer os vários discursos, mesmo os dos emigrantes, fundamentais das novas comunidades do fim do século XX, «Investir na criação de uma massa crítica»[5].

Neste contexto as opções estratégicas dos dois municípios valorizam o sector da educação e a sua relação como a comunidade, e o património, como fundamental para a criação de uma identidade local, pode ler-se «proporcionar espaços de reflexão e de coesão comunitária de forma a enriquecer e consolidar os projectos de intervenção» (Almada, 1996), e «promover a componente relacional do espaço —de memória, de cultura, de solidariedade, de educação— construção gradual da identidade de uma cidade» (Almada, 2003), e ainda, «o investimento no Programa "Cultura" tem como principais metas o reforço de uma política integrada de acção e animação cultural» (Palmela, 2003).

Por seu lado Palmela aposta também em; jogos e desporto, actividades socioculturais, artes cénicas, e bibliotecas, observando-se contudo um menor número de repartição de actividades culturais. Por isso vale a pena destacar a intensificação e a diversificação da oferta cultural de Almada, face a Palmela.

Desta forma as autarquias procuram equilibrar a oferta cultural com as diferentes modalidades da cultura, cultura «popular», Cultura «erudita» e cultura «massas» ou «indústrias culturais», mesmo correndo o risco deste modelo hierarquizado da cultura não sobreviver às novas relações contemporâneas e às relações entre cultura e economia.[6]

Neste contexto foram igualmente estratégias culturais, ao longo dos anos, a criação de redes de equipamentos culturais, tais como, bibliotecas, teatros, museus, galerias de artes, escolas, auditórios, de escalas diversas com valências diversificadas.

Com o surgimentos das redes de equipamentos e de produção e comercialização de produtos culturais e com uma manifesta intenção antielitista, como sendo redes de pessoas cuja actividade cooperativa organizada pelo conhecimento conjunto dos meios

convencionais de fazer coisas, produz um tipo de trabalho artístico através do qual a arte é mais facilmente reconhecida.[7]

Esta forma de multiplicar a oferta cultural, dos géneros artísticos e culturais, a par de um eclectismo tanto ao nível dos gostos do público e das suas preferências, transformam as elites, locais em elites mais cosmopolitas, e provocam uma emergência de formas e de mundos das artes relativamente autónomos e competitivos, sem que os políticos tenham consciência destes factos. Neste contexto, pode observar-se a seguinte afirmação «o conceito é que haja oferta cultural para todos e aqui põe-se o problema do direito democrático à fluição cultural, independentemente das áreas» (Almada).

Subjacente às afirmações dos políticos existe uma noção de democratização da cultura que é a mesma para os dois territórios concelhios e que nos remete para o elogio das comunidades e da continuidade de uma ideia essencialista do «povo», associadas a novas lógicas de desenvolvimento, profundamente criticas das versões funcionalistas e tecnocráticas, valorizando, pelo contrario, os factores endógenos e a pequena escala, «investimento no Programa "Cultura" tem como principais metas o reforço de uma politica integrada de acção e animação cultural» (Palmela). Esta noção de animação sociocultural e assume-se como um processo político, de democratização cultural, operacionalizado no sistema de «escalada», de cima para baixo, de dentro para fora, no sentido da satisfação das necessidades das populações.

Existem também convergências interconcelhias: promoção de eventos culturais com influências regionais nacionais e internacionais, e a constante preocupação com o património local, o investimento e a revitalização do tecido sócial, aproveitando as oportunidades das linhas financiamento nacionais e internacionais.

O espaço público, e as actividades culturais pensadas para o espaço público são convergentes nos dois municípios.

Neste sentido poderá dizer-se que, espaço público pode ser definido como o espaço «comum onde as pessoas levam a cabo as actividades funcionais e rituais que ligam a comunidade, através das rotinas do quotidiano, quer nas festividades periódicas. (…) É também usado para fins privados para comprar e vender coisas, para fazer jardinagem, para auto-melhoria através do exercício físico, ou simplesmente para encontrar um local para existir. O espaço público pode ainda ser palco para actividades de âmbito cultural, entre outras»[8]. Apesar de algumas diferenças que se prendem, sobretudo, com a centralidade dos concelhos face à área metropolitana de Lisboa, ganhando com esta situação Almada, relativamente a Palmela, que faz fronteira com a capital, mesmo assim, é notório o investimento dos dois municípios na cultura traçando para o efeito medidas e estratégias que fazem emergir um «certo» modelo de politica cultural.

Pode enunciar-se um modelo de política cultural para os municípios de Almada e Palmela, e relaciona-lo com o modelo francês, tal como a história do século XX nos apresenta, não deixando contudo incorrer o erro, e confundir, o discurso sobre politicas culturais destes municípios com o modelo anglo-saxónico pelo menos quando se fala dos públicos, e da relação destes com as obras de arte e a mediação cultural.

Sendo assim, o modelo de política cultural dos concelhos de Almada e Palmela centra-se no modelo interpretativo em que a cultura é entendida como formação criando-se na contemporaneidade, horizontal, relativa aos participantes, fruto de experiências pessoais e grupais, abertas à possibilidade de se projectar na acção cultural.

Os municípios dão uma importância relevante ao movimento associativo, «desenvolvimento de uma parceria constante com o movimento associativo…» (Palmela), e às escolas onde a heterogeneidade das actividades de expressões artísticas, as festas populares, os jogos e o lazer tornam-se factores de mudança social. «… há também apoios concedidos a alguns dos projectos escolares que pela sua relevância ultrapassam os muros da escola e que são projectos de intervenção comunitária.» «… há desenvolvimento quando há o contacto com a actividade expressiva…» (Almada) e ainda «a participação, é a acção das pessoas» (Palmela).

Nas verbas afectas às actividades socioculturais estão incluídas um conjunto variado de apoios a projectos e instituições culturais tais como; escolas, associações, agentes culturais locais. Observa-se um investimento significativo dos dois municípios, relacionando assim a mesma intenção prática, sobretudo desde 1999. De realçar que em 2001 foi eleito novo presidente da Câmara de Palmela e com esta mudança altera-se o apoio a estas actividades, mantendo-se regulares até 2004[9].

Assim, a cultura tem vindo a ocupar de relevo nos discursos dos políticos das autarquias, deixando se ser um não-lugar[10].

Pode dizer-se, que ao longo dos anos noventa, do século XX, tanto os programas políticos como os planos de actividades e orçamentos dos municípios apresentam estratégias e imputem prioridades de investimento político e social e apresentam a cultura como um factor importante de desenvolvimento local.

Os políticos dos concelhos de Almada e Palmela centram o discurso da cultura, na identidade e na memória dos lugares e no desenvolvimento. E tem uma atitude de investimento no património local, em geral.

Embora não seja difícil conceber o desenvolvimento como um processo de mudança orientada para a melhoria das condições de vida das populações, também não é difícil entende-lo como uma questão já tão antiga como os próprios desequilíbrios existentes.

Assim, o desenvolvimento entendido como um processo de natureza multidimensional, tendo o ser humano como preocupação central. Nele inscreve questões como a melhoria generalizada das condições de vida material das populações, de acesso aos meios que garantam o seu bemestar (habitação, saúde, educação, segurança social, etc.) o progresso da igualdade de oportunidades, liberdades cívicas e politicas, a protecção do ambiente, etc. Será o produto dos esforços da sua população e pressuporá a existência de um projecto de desenvolvimento integrando as componentes económica, social e cultural. Finalmente, fará de um espaço de contiguidade física, um espaço de solidariedade.

Observa-se, nos dois municípios, em toda a década de noventa, um aumento do investimento financeiro e de recursos humanos na cultura, sendo que na década seguinte este investimento estabiliza, nalguns casos diminuindo. Aumenta também a intenção de conceber de forma integrada alguns equipamentos socioculturais, como é o caso das bibliotecas e auditórios.

A debilidade das infra-estruturas socioculturais, face a diversidade da oferta cultural faz com que o investimento em novos equipamentos seja acentuado. São para o caso os teatros, as galerias de arte, os museus.

Contudo, não se observam, ao nível dos equipamentos culturais modelos de gestão cultural devidamente delineados e estrategicamente pensados.

Os Concelhos possuem assimetrias socioeconómicas e culturais assentuadas, contudo parece-nos pertinente olhar para as políticas culturais tendo em atenção as especificações locais, a organização sistémica e avaliação sistemática dos equipamentos culturais, o ajustamento entre projectos locais, regionais e nacionais de forma a incentivar e dinamizar os produtores, criadores e agentes locais na generalidade. A animação local, e do espaço público, como modo de sensibilização e intervenção sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGE, Marc (2006): *Não-lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*, Lisboa, Editora, 90º.

AZEVEDO, Natália (2003): «Politicas culturais à escala metropolitana: notas de uma pesquisa sobre a Área Metropolitana do Porto», in *Revista da Faculdade de Letras – sociologia*, 201-210.

BAUMAN, Zygmunt (2007): *Modernidade e Ambivalência*, Lisboa, Relógio D'Água.

FORTUNA, Carlos y SILVA, Augusto Santos (2001): «A Cidade do lado da cultura: espacialidades sociais e modalidades da intervenção cultural», in BOAVENTURA SOUSA Santos (dir.), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Edições Afrontamento (pp. 419-461).

HABERMAS, Jurgen (1990): *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

HOMI, K. Bhabha (2007): «Ética e estética do globalismo: Uma perspectiva pós-colonial», in *A urgência da teoria*, Gulbenkian.

LOPES, João Teixeira (2000): *A Cidade e a Cultura. Um estudo Sobre Práticas culturais Urbanas*, Porto, Afrontamento.

— (2007): *Da democratização à democracia cultural. Uma reflexão sobre politicas culturais e espaço público*, Porto, Profedições.

RIBEIRO, António Pinto (2000): *Ser Feliz é Imoral*, Lisboa, Livros Cotovia.

SILVA, Augusto Santos (2000): *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a relação entre o Ser e Agir*, Oeiras, Celta Editora.

STEINER, George (1971): *No Castelo do Barba Azul*, Lisboa, Relógio D'água.

9

«Re-creándonos… con Barranca»: animación social, recreativa y cultural en el municipio de Barranca (Perú)

N. Marcio Quintana Buitrón
Gerencia de Desarrollo Humano Municipalidad de Barranca (Perú)

«Re-creándonos… con Barranca» es un programa de animación social, recreativa y cultural creado por la Gerencia de Desarrollo Humano de la Municipalidad Provincial de Barranca para motivar la participación comunitaria de niños/as, adolescentes y padres de familia en actividades lúdicas, deportivas, recreativas y sociales; los mismos que se realizan en centros poblados urbanos y rurales de los distritos de Barranca, Supe Pueblo, Supe Puerto, Pativilca y Paramonga (Perú).

EL ÁREA Y ENTORNO DE INTERVENCIÓN DEL PROGRAMA

La provincia de Barranca se localiza a 175 km al noroeste de la ciudad de Lima —capital de Perú— y se sitúa en la región natural de la costa, ubicada en la parte baja de los ríos Fortaleza, Pativilca y Supe que, en conjunto, conforman tres valles fértiles. Tiene una población promedio de 137, 689 habitantes distribuidos territorialmente en 05 distritos y centros poblados menores; mayoritariamente población proveniente de la costa norte y sierra norcentral del país.

La actividad económica de la población se vincula a la agricultura, el comercio, la pesca, la agroindustria y el turismo, este último de condición emergente por nuevos descubrimientos arqueológicos que colocan al territorio como origen de la civilización peruana con más de 4.000 años de antigüedad.

Precisamente, esta condición del territorio, de población migrante, dinámica social y económica, permite visualizar la existencia de un patrimonio cultural vivo que se registra

en las prácticas productivas, gastronómicas, constructivas, artesanales, entre otros, a lo que se suma el patrimonio cultural histórico, siendo todo ello un recurso potencialmente estratégico para trabajar opciones de desarrollo que incorpore la dinámica sociocultural.

EL ENFOQUE DE «RE-CREÁNDONOS… CON BARRANCA»

En ese contexto, **«Re-creándonos… con Barranca»** es concebido como una intervención social, de carácter cultural y recreativo que busca promover ***valores de integración, solidaridad, participación y cooperación*** aprovechando para ello ***los espacios públicos*** y áreas libres existentes en los asentamientos humanos, centros poblados y asociaciones de pobladores ***—tradicionalmente poco atendidos por el Estado***— para realizar en ellas acciones y servicios de dinamización sociocultural.

Así, se constituye en una apuesta por la renovación de los programas sociales ***—desde la actuación pública local—*** que se liga a la promoción del desarrollo humano y estimula experiencias de participación comunitaria rescatando la creatividad, los saberes y experiencias de los actores locales en una perspectiva sociocultural. Es en ello, que el concepto de tiempo libre, espacio público, juego y animación, forma parte de un proceso de aplicación creativa y de construcción de confianza social que es importante para potenciar el capital humano local; devolviendo la sonrisa y alegría en pueblos periféricos urbanos y rurales.

Así, **«Re-creándonos… con Barranca»**, que nace como una experiencia piloto de la Municipalidad Provincial de Barranca, comprende acciones de animación cultural, lúdica y deportiva que se realizan con animadores voluntarios de la provincia, en la que se involucran niños/as y adolescentes de barrios periféricos, quienes desarrollan habilidades a través del juego, el deporte, el baile y el movimiento —**en lugares y espacios tradicionalmente deficitarios de servicios básicos**— pero que en esta intervención adquieren una nueva dimensión: ***espacios recuperados para animar la alegría, la socialización y la integración*****.**

Este aspecto de la animación social y cultural en el marco de **«Re-creándonos… con Barranca»,** ha permitido también incorporar a los padres/madres de los niños y adolescentes participantes, quienes se involucran en el juego y a través de servicios complementarios de salud, ecología, arborización, orientación legal, aseo urbano o rural —entre otros— compartiendo un espíritu participativo, cooperativo y festivo de nuevos servicios que, en forma itinerante, se instalan en las comunidades como parte del fomento de valores, integración familiar y comunal.

«Re-creándonos… con Barranca» incorpora elementos de las estrategias del uso creativo del tiempo libre y por ello se realiza los fines de semana, que es cuando se

presenta la oportunidad en que niños y padres pueden encontrarse y compartir sus energías en el juego, la recreación, el trabajo comunal o en el acceso a un servicio público itinerante, que es un nuevo concepto que permite descentralizar las intervenciones de la municipalidad en lugares distantes y periféricos de la provincia.

Por ello también **«Re-creándonos… con Barranca»** forma parte de un enfoque de nuevos servicios públicos no convencionales que se desarrollan de manera descentralizada, participativa y recuperativa del espacio comunal y social al que se le agrega valor mediante la realización de acciones de socialización. En suma, también añadimos, que la propuesta forma parte de una intervención de lucha contra la pobreza y la exclusión social que desde una perspectiva cultural, recreativa y social apuesta por el desarrollo humano, lo que se expresa en un trabajo centrado en las personas, en los valores y la socialización creativa.

LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN DE «RE-CREÁNDONOS… CON BARRANCA»

La intervención se concibe como una nueva forma de entender la política pública —cuyo diseño se hace en el camino con los potencialmente beneficiarios—, buscando que la apropiación y recuperación de los espacios públicos zonales y/o locales comprenda la concertación con los actores locales —como efectivamente se hace—, con quienes se planifica el desarrollo de las actividades de **«Re-creándonos… con Barranca»**, que adquiere forma realizándose en calles, plazas, terrenos baldíos o lozas existentes en cada comunidad donde se interviene.

Esta estrategia de día festivo de carácter comunal en el que se desarrollan también acciones de mejora del casco urbano o rural, como arborización, limpieza de calles o mejora de áreas verdes, es un trabajo compartido entre la Municipalidad Provincial de Barranca y la propia población, por lo que el elemento concertación es clave en el desarrollo del programa.

«Re-creándonos… con Barranca» comprende también la identificación de recursos humanos locales para la Animación Sociocultural (ASC) y la formación futura de agentes culturales en red que fomentarán experiencias sociales y recreativas desde sus propias realidades, dando espacio a la creatividad y expresión del patrimonio cultural vivo. En este componente, se busca ligar para la formación de recursos humanos, enfoques de desarrollo con técnicas de facilitación grupal que recupera elementos de la animación, artes plásticas, promoción de la lectura, de la expresión creativa y del movimiento para potenciar dichas habilidades propias de la ASC.

NUESTROS LOGROS

Brindar un nuevo sentido al enfoque de desarrollo es quizá uno de los aspectos más principales de este proceso, asumiendo que los valores, las prácticas sociales, el proceso de integración y los saberes propios pueden dinamizarse a través de la ASC en una nueva estrategia de intervención comunitaria.

Reconocer que este enfoque se adecua a las características de la población, culturalmente rica, diversa, flotante y migrante, es un aspecto que le brinda peculiaridad para trabajar y recrear el tema del patrimonio cultural vivo, complementario a la de patrimonio cultural histórico.

Identificar y reconocer los espacios públicos abiertos como áreas de expresión y recreación sociocultural —en un entorno de ocupación desordenada y precaria— permite la interacción comunal y local para momentos de encuentro, socialización e integración.

Incorporar a niños/as y adolescentes, como población objetivo de **«Re-creándonos… con Barranca»**, se constituye en la ampliación de la agenda local de los actores sociales y públicos que se insertan en actuaciones de promoción de identidad y ciudadanía, sensibilizándose acerca de la importancia de invertir en personas.

LOS DESAFÍOS DE «RE-CREÁNDONOS… CON BARRANCA»

Perú, desde el año 2002, ha ingresado en un proceso de descentralización que comprende la revaloración de los espacios subnacionales en una estrategia de potenciar el desarrollo armónico, integrado y sostenible del país, para lo cual, ha integrado sistemas de planificación concertada de carácter distrital, provincial y regional en la estrategia de integrar recursos, actores y políticas.

Desde entonces, la experiencia indica que los actores públicos y sociales han priorizado —en estos años— inversiones y proyectos de carácter físico e infraestructura, en desmedro de inversiones en capacidades locales y desarrollo humano, por corresponder ello a la existencia de una demanda acumulada en las últimas décadas, fruto de la existencia de un Estado centralista y también de los efectos de una larga guerra interna que asoló al país en los años ochenta y noventa del siglo pasado.

Pronto este proceso de prioridades ha mostrado sus límites y poco resultado en cuanto a desarrollo sostenido, por lo que es importante valorar el capital social como un componente sustantivo de estos procesos, y ello se vincula obviamente a la ASC brindando a las herramientas de planificación y programación un rostro más humano y real en cuanto a las rutas del desarrollo local.

El enfoque de **«Re-creándonos… con Barranca»,** en ese sentido, es una apuesta por dinamizar las herramientas de gestión, pero básicamente por hacer de la recreación y la cultura, un centro de atención para el planteamiento de proyectos e inversiones en áreas de ASC renovando con ello la política pública vinculada al desarrollo local, que es la razón de ser de las intervenciones de los gobiernos locales según mandato constitucional y municipal.

A MANERA DE COLOFÓN

Los espacios rurales y urbanos —periféricos—, aun con su déficit de equipamiento, han sido revalorados para la ASC y son testimonio del «***cuando vuelven»*** que niños y adultos expresan tras una intervención, lo que da fuerza y razón de ser al componente de desarrollo de capacidades que, articulado en red, será parte de las acciones públicas y sociales que se desarrollen en esta parte del país.

Esta es una nueva forma de recrear la comunicación con la población, abriendo las puertas para nuevas vinculaciones que permitan dar concreción a las demandas locales más acordes con la naturaleza de la intervención municipal y con las necesidades de su población, en un marco de confianza social que hace posible relaciones sinérgicas.

En ese sentido, la ASC, en el marco de **«Re-creándonos… con Barranca»**, ha mostrado su fortaleza para delinear sostenidamente procesos de cambio y desarrollo con rostro humano.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y SERVICIOS DE «RE-CREÁNDONOS… CON BARRANCA» EN UN DÍA DE INTERVENCIÓN

Comprende las siguientes actividades en una misma fecha:

1. **Animación recreativa y lúdica** a través de la palabra, el juego, el baile, el movimiento y la premiación con estímulos a la participación de niños/as y adolescentes.
2. **Encuentros deportivos mixtos** realizados en campo abierto a través del futbito, voleibol y otros, monitoreados por técnicos deportivos de la entidad municipal.
3. **Compartiendo complemento nutricional** con la participación de madres voluntarias en la elaboración de un desayuno como complemento nutricional

para toda la comunidad, que es un espacio y momento de socialización y compartir.

4. **Atención en salud**, servicio en carpa coordinado con el sector público de salud para la población que lo requiera en diferentes especialidades.

5. **Cuidado y corte de cabello** para la población que lo requiera y con la participación de técnicos/as de centros de capacitación local, quienes acompañan las actividades de **«Re-creándonos… con Barranca»**.

6. **Arborización de calles y avenidas** en la modalidad de campaña, mediante la siembra de árboles por parte de los vecinos del lugar, quienes previamente han identificado la zona de siembra y preparado los hoyos correspondientes.

7. **Limpieza urbana**, que comprende la erradicación de residuos sólidos de las vías públicas y áreas eriazas con participación de las comunidades y trabajadores equipados de la Municipalidad Provincial.

8. **Consejería legal**, la cual comprende la orientación a los vecinos que lo requieran en temas de propiedad, familia y otros, realizada por profesionales vinculados a la Municipalidad Provincial o entidades públicas de la localidad.

9. **Bingo**, que comprende la realización de juegos de azar en los que participa la población, donde se premia con bienes consumibles donados y cuyos fondos se destinan a la misma comunidad o participantes.

10

Os Centros Cívicos: equipamentos polivalentes vocacionados para a Animação Sociocultural. Uma nova realidade na Região Autónoma da Madeira

Albino Luís Nunes Viveiros
Animador Sociocultural/Câmara Municipal de Machico

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A Região Autónoma da Madeira é protagonista de um desenvolvimento exponencial no domínio das infra-estruturas socioculturais, das novas acessibilidades e de um novo modelo de desenvolvimento económico. Estes são vectores de progresso que sustentaram a emergência de novas realidades sociais e consequentemente, novas necessidades e demandas. A vida das comunidades locais numa perspectiva social e cultural está marcada por novas centralidades de desenvolvimento, novas práticas quotidianas e espaços de socialização, são múltiplas as realidades comunitárias.

O *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2007-2013)* aponta para a qualificação da vida rural e urbana, a todos os níveis, o que implica o aumento e melhoria dos serviços e equipamentos colectivos.

> *«(...) construção/reabilitação de equipamentos de convívio e de actividades lúdicas/culturais/recreativas; (...) criação de empregos de proximidade, que permitam a gestão de iniciativas e de equipamentos colectivos que sejam particularmente dirigidos à integração de camadas e grupos sociais desfavorecidos e marginalizados.»*[1]

A última década do século XX e a primeira do século XXI marcam uma nova realidade, o início de um longo caminho na afirmação dos equipamentos socioculturais enquanto recurso para a Animação. Um desafio ao nível dos equipamentos colectivos como extensão para a prossecução das políticas culturais autárquicas. A rede de infra-

estruturas culturais ganhou novos equipamentos de proximidade —os Centros Cívicos— um desafio para a cidadania activa na perspectiva da Animação Sociocultural.

As populações das zonas periféricas dos centros urbanos e das freguesias rurais estavam até então, desprovidas de espaços físicos com características adequadas para o exercício de uma cidadania cultural, entendendo esta, enquanto prática visível da promoção sociocultural, da democracia e descentralização culturais. A existência dos Centros Cívicos despoletou outras realidades, nomeadamente, a necessidade de serviços de proximidade aos cidadãos e a de um projecto cultural sustentado na ideia da participação comunitária.

A importância destes novos espaços colectivos decorre das demandas socioculturais das populações que estão longe dos pólos urbanos. Uma nova realidade social que exige um conjunto de respostas das autarquias, um desafio para os programas e projectos de Animação Sociocultural.

Os Centros Cívicos como recurso para as políticas de Animação e consequente concretização de programas de desenvolvimento cultural, são um desafio para as instituições socioculturais, educativas e colectividades da Região Autónoma da Madeira.

2. OS CENTROS CÍVICOS, EQUIPAMENTOS DE PROXIMIDADE PARA A ANIMAÇÃO COM OS CIDADÃOS

Entendemos os Centros Cívicos como equipamentos comunitários polivalentes capazes de oferecerem uma programação aberta a todos os sectores culturais vinculados a estratégias de desenvolvimento sociocultural, proporcionando um espaço de encontro e formação permanente, de identidade sociocomunitária; promotores de cidadania desde os movimentos associativos, pois, o verdadeiro motor dos Centros Cívicos são os cidadãos e a sua participação na vida cultural municipal.

Estes equipamentos integrados e polivalentes são uma nova realidade no quadro dos equipamentos socioculturais e comunitários de âmbito municipal. Eles são um postulado para a concretização de processos efectivos da participação comunitária e de Animação com as comunidades locais. Os equipamentos colectivos são pilares estruturantes para a emergência de projectos e práticas de Animação Sociocultural, partindo da realidade de cada comunidade.

Estes equipamentos de proximidade são integrados porque reúnem na mesma infra-estrutura, espaços vocacionados para o desenvolvimento de actividades específicas de Animação, enquanto resposta às problemáticas comunitárias e de acordo com os grupos sociais específicos. Por outro lado, são equipamentos polivalentes porque congregam

num mesmo espaço —programas, projectos e actividades de índole cultural, educativa e social— que encontram estreita correspondência com a versatilidade e polivalência intervencionista da Animação. Os Centros Cívicos são um paradigma de infra-estrutura que aponta para a concretização de projectos e actividades sustentadas nas modalidades de intervenção desde a perspectiva da Animação.

A leitura conceptual desta nova realidade infraestrutural ao nível da rede de equipamentos socioculturais polivalentes personalizada nos Centros Cívicos, encontra fundamento na concepção da Fundação Kaleidos.red, que define os equipamentos de proximidade como:

> *«(...) edifícios o sítios com cierto grado de polivalencia que teniendo titularidad pública municipal y, por lo general, un âmbito de influencia limitado dentro del território de un município, prestan servicios, com cierto nível de integración, de carácter educativo, cultural, social, de atención al ciudadano, deportivo o de participación ciudadana, com independencia de su modelo organizativo...»*[2].

Os Centros Cívicos na Região Autónoma da Madeira espelham o início de todo um processo contínuo de participação activa e de cidadania cultural desde os equipamentos de proximidade; uma intervenção que requer um labor de Animação permanente. Numa outra perspectiva sobre esta realidade, ela é um desafio para os agentes socioculturais — os Animadores— no trabalho com a comunidade assumindo os equipamentos culturais como um recurso para a Animação local e plataforma de desenvolvimento cultural.

Os Centros Cívicos no contexto geográfico insular têm uma particularidade territorial de acordo com a realidade social, económica e cultural das comunidades locais. Eles constituem uma rede local e regional dispersa pelos núcleos periféricos dos centros urbanos —as freguesias com características mais rurais— visando assim, a criação de centros locais de encontro para o fortalecimento da vida cívica e sociocultural das pessoas, individuais ou colectivamente organizadas através do movimento associativo.

Partindo do nosso conhecimento in-loco sobre os equipamentos sociocomunitários no território municipal, podemos verbalizar a sua filosofia funcional capaz de acolher numa perspectiva integrada e polivalente, iniciativas de índole sociocultural, privilegiando-se a criatividade, a expressividade artística, a criação e a democracia cultural. A vocação dos Centros Cívicos privilegia o acolhimento projectos e actividades de carácter educativo, nomeadamente, iniciativas de âmbito não formal, de educação para o tempo livre ao nível das actividades extra-escolares e de educação de adultos. Uma realidade aberta a novos espaços educativos em contextos não formais de aprendizagem, em síntese, um vector do desenvolvimento cultural.

Uma outra modalidade de intervenção com expressividade desde os equipamentos socioculturais é a funcionalidade social. A focagem desta é mais abrangente, é um olhar

sobre a realidade regional. A modalidade social da Animação numa vertente comunitária está associada à promoção do associativismo, à participação e ao desenvolvimento comunitário, dimensões em progresso em alguns equipamentos, através dos processos participativos de iniciativa cidadã em projectos de economia social e solidária, de encontro dos grupos sociais específicos objectivando práticas culturais de lazer e ócio criativo.

As infra-estruturas sociocomunitárias são uma resposta social às necessidades das populações em matéria sociocultural, são lugares de encontro e de fabricação de acções culturais com a envolvência activa dos cidadãos. Partindo do exercício e sustentados na metodologia de intervenção da Animação Sociocultural, estes equipamentos colectivos afirmam-se como um desafio permanente à capacitação dos cidadãos para que se auto organizem no sentido da promoção da cidadania activa, mediada entre as iniciativas socioculturais levadas a cabo pelas autarquias e as actividades autónomas enraizadas no movimento associativo provocadas pelas dinâmicas da sociedade civil; um processo contínuo que aluda para o desenvolvimento comunitário.

Partilhamos da concepção de Centro Cívico protagonizada por Roco González Leandri, apreendendo a ideia dos *«(...) Centros Cívicos como herramientas de promoción sociocultural y como uno de los nudos posibles de confluência entre las iniciativas de la administración y la sociedad civil»*[3].

Os equipamentos socioculturais são um instrumento necessário à Animação Sociocultural, no sentido de contribuir para a democracia cultural, para a participação efectiva das comunidades nos seus próprios processos de desenvolvimento e nas políticas culturais, enfim, de um programa de Animação Comunitária que ganha sentido prático com o envolvimento das associações de base.

Na região a realidade sociocultural e o conceito de participação nos processos de desenvolvimento alterou-se substancialmente; uma mudança provocada pelos novos equipamentos de proximidade, responsáveis pelo impulsionamento das novas dinâmicas do Poder Local e das iniciativas da sociedade civil.

Os Centros Cívicos no território insular vêm cumprindo uma função funcional de espaço para o lazer activo, criador de dinâmicas culturais quotidianas enraizadas na cultura e na vida comunitária local. Eles são instrumentos de Animação Sociocultural que pelas suas características elementares se assumem como centros nucleares de dinamização do tecido social e associativo, estimulando a iniciativa comunitária e procurando ser um espaço de concretização das actividades culturais, socioeducativas e sociais.

Estes equipamentos socioculturais polivalentes, integradores e abertos são sinónimo de participação, de encontro dos colectivos e de informação, são espaços de dinamização

cultural e consciencialização das gentes. Eles são abertos para que o debate das ideias aconteça, para promover a construção de processos de intervenção sociocultural e educativa participados pelos cidadãos, em última análise, de transformação do entorno social.

3. EQUIPAMENTOS SOCIOCULTURAIS, ANIMAÇÃO E AUTARQUIAS. UMA TRÍADE EM CONSTRUÇÃO

A gestão de alguns dos equipamentos socioculturais polivalentes —os Centros Cívicos— no território insular são tutelados pelas autarquias, no cumprimento das competências previstas na Lei n.º 159/99 de 14 de Setembro, em matéria de cultura, nomeadamente, responsabilidades na gestão e realização de investimentos e apoios às actividades culturais de interesse municipal, à construção e conservação de equipamentos de âmbito local e apoio a projectos e agentes culturais não profissionais.

Os novos equipamentos socioculturais exigem uma acção cultural renovada e comprometida com os cidadãos, um compromisso sustentado na realidade local e resposta solidária às demandas socioculturais e educativas. Os serviços culturais autárquicos devem perspectivar os equipamentos como pólos de participação e de desenvolvimento cultural.

Os Centros Cívicos são um recurso da acção cultural municipal, preponderante na construção de uma política cultural com os cidadãos e premissa necessária para que haja uma política para a cultura. Os Animadores Socioculturais devem assumir os equipamentos polivalentes como catalizadores de comunicação entre os serviços culturais do município e os cidadãos, eles são instrumentos de acção para a construção de políticas provocadoras de processos efectivos de participação cidadã.

Os municípios têm um conjunto de recursos culturais que exigem uma acção alternativa à velha percepção da acção cultural, que destrone a cultura do espectáculo, da repetição e do vazio, enfim, um *«cliché cultural»*. Os agentes culturais em geral e de uma forma especial, os Animadores com responsabilidades na prossecução das políticas de promoção sociocultural no quadro autárquico têm que entender a cultura, como um conjunto de acções criadas no âmbito da produção intelectual, artística, social e comunitária que derivam de implicações políticas, sociais, operativas e pedagógicas com um valor próprio, fruto da acção do Homem e símbolo de identidade cultural. A cultura é parte integrante da vida social dos indivíduos, que pela sua natureza é um fenómeno social e uma dimensão do desenvolvimento integral da sociedade.

Os novos equipamentos socioculturais polivalentes estão a revolucionar a forma de pensar a intervenção sociocultural, eles são provocadores de novas demandas e desafios,

nomeadamente a cidadania activa. Toni Puig afirma que *«(...) un Centro Cívico es un nudo de relaciones para la fabricación y el sostenimiento de ciudadania activa...»*[4], uma realidade que impõe novas formas de olhar o território, as suas gentes e a acção cultural municipal. A cidadania constrói-se com um processo de desenvolvimento cultural projectado na dimensão Animação/participação. A Animação Sociocultural enquanto ferramenta operativa de estratégias de desenvolvimento da democracia cultural deve ser fomentadora da mudança social e provocadora da descentralização da acção cultural pelos lugares mais próximos dos cidadãos.

Os Centros Cívicos são espaços privilegiados para o encontro, o debate das ideias, para a concretização de projectos e de construção de uma cidadania cultural. A Animação encontra nestes equipamentos de proximidade um nicho de desenvolvimento, graças ao seu modelo de proximidade e envolvimento com os grupos. O desenvolvimento cultural deve estar sustentado em práticas de Animação Sociocultural, um requisito para que a democracia e a cidadania culturais se reproduzam através do direito no acesso à cultura, fomentado pela participação cidadã nos processos socioculturais.

A Animação no âmbito da intervenção sociocultural autárquica é uma ferramenta para despertar as consciências sociais para uma cidadania participante nas políticas municipais de acção cultural. A Animação Sociocultural no contexto dos equipamentos de proximidade tem que acontecer através de políticas provocadoras da descentralização, de democracia cultural e de potencialização das comunidades para a participação na vida cultural.

É partindo das premissas —proximidade e envolvimento— no âmbito local e numa perspectiva de trabalho criativo desde os serviços culturais municipais, que será possível trabalhar continuamente, dinâmicas fortalecedoras da participação dos cidadãos na vida cultural local na óptica da Animação Sociocultural.

Os Animadores Socioculturais no contexto da sua acção com os colectivos têm a responsabilidade social de suscitar a participação, de criar espaços de debate e afirmação da cidadania cultural. Esta deve ser entendida como causa pública, ela é um direito no acesso à cultura, aos seus espaços de fabricação, à apropriação dos recursos culturais pelos cidadãos anónimos ou organizados em movimentos associativos. Uma cidadania cultural, enquanto direito a um espaço e tempo de envolvimento activo dos cidadãos na definição das directrizes das políticas de acção cultural.

A cidadania enquanto direito à participação na vida cultural também encontra a sua sustentabilidade prática nos equipamentos polivalentes de proximidade. Um compromisso dos cidadãos ao nível da planificação de iniciativas socioculturais e educativas partindo da realidade social; um processo de transformação de cidadãos

anónimos e passivos face a uma hegemonização cultural, em actores da cultura, fabricantes dos seus próprios processos de desenvolvimento.

A Animação Sociocultural é a ferramenta mestra no binómio —equipamentos socioculturais polivalentes e autarquias— no sentido de estimular processos activos de intervenção desde os Centros Cívicos, num contacto de proximidade com os colectivos, partindo de um conhecimento concreto da realidade envolvente. Os equipamentos colectivos são um pólo de animação dos bairros e das suas gentes, de construção da cidadania. Eles são recursos culturais que comprometem o poder político autárquico com as comunidades locais em matéria de acção sociocultural.

As autarquias têm a responsabilidade de promover a acção cultural numa perspectiva de desenvolvimento com os cidadãos, assumindo a participação como prática de liberdade e cidadania, um direito dos actores da cultura.

4. UMA PLURALIDADE DE DESAFIOS

Os equipamentos colectivos polivalentes fizeram despontar novas dinâmicas, exigindo ao Poder Local, novas formas de intervenção sociocultural no âmbito da sua acção no município. É partindo da ideia de que os Centros Cívicos e demais equipamentos socioculturais são estruturas comunitárias potencializadoras de uma cidadania activa, construída desde as dinâmicas socioculturais e das práticas de educação não formal, que no território insular vêm sendo protagonizadas pela escola e pelas colectividades locais, práticas culturais ténues com os cidadãos na perspectiva da Animação Sociocultural.

Os Centros Cívicos provocaram a emergência de uma impreterível acção cultural que necessita de se afirmar através de processos participados pelas comunidades locais. Eles são um desafio plural para os Animadores Socioculturais e as autarquias. Há uma nova dimensão comunitária que se impõe desde os equipamentos de proximidade —a dimensão educativa— que emerge estreitamente agremiada às dinâmicas culturais, mas que carece de uma intervenção vinculada às políticas de acção cultural. É nesta linha de análise que entendemos que os serviços socioculturais autárquicos têm uma responsabilidade social acrescida no trabalho com as comunidades locais no que respeita aos processos de intervenção sociocultural.

Os projectos de cidadania activa que as instituições educativas e culturais vêm desenvolvendo com os colectivos são um desafio para as políticas de acção cultural municipal. A construção da cidadania é um ponto de encontro da acção cultural e da educação sustentada num trabalho em rede das instituições que intervêm no território local. Uma parceria privilegiada entre a autarquia e a escola mediada por um diálogo permanente, pela criatividade dos seus agentes e por paradigmas reais e democráticos de

participação. Os Animadores e os políticos com responsabilidades em matéria de cultura e educação devem se comprometer com este desafio, enquanto projecto colectivo de pedagogia cultural a construir com os actores sociais.

Os Centros Cívicos são uma referência no contexto local no que respeita ao desenvolvimento cultural e à dimensão pedagógica da cultura, uma vocação primordial na construção de um processo de alfabetização cultural.

A acção cultural é indissociável da educação. É nesta perspectiva de complementaridade que abordamos a ideia de educação para a cultura que deverá desenvolver-se partindo da realidade local, da animação da cultura como processo transformador do social com recurso aos equipamentos colectivos, fundamentais à formação das práticas culturais sustentadas nos projectos educativos e socioculturais na óptica das actividades extra-escolares, enquanto espaço e tempo de educação não formal e de educação permanente. A pedagogia cultural deve ser um projecto quotidiano das instituições —escola, colectividades e autarquias— objectivando a construção de um programa de acção sociocultural capaz de fabricar uma cidadania activa em comunhão com processos locais de desenvolvimento participado.

As infra-estruturas socioculturais polivalentes são um desafio para a acção cultural, no que concerne à gestão de recursos, à planificação e à animação da intervenção cultural. Hoje assistimos a uma tentativa de supremacia dos processos de Gestão Cultural sustentados na programação cultural dos equipamentos colectivos, muitas vezes, marcada pela oferta de bens culturais desfasada das necessidades das populações, em detrimento das práticas de Animação Sociocultural e de uma gestão da cultura propiciadora de experiências de cidadania consciente, crítica e transformadora, protagonizadas pelos colectivos.

A sustentabilidade da provocação para a mudança reside na mediação das iniciativas de promoção cultural que acontecem ao abrigo da gestão dos recursos financeiros públicos, protagonizada pelas autarquias, paralelamente às práticas socioculturais autónomas protagonizadas pelos actores da cultura. Elas são um contributo para o desenvolvimento cultural.

É necessário que haja um equilíbrio de forças nos contextos de intervenção coincidentes entre a Gestão Cultural e a Animação Sociocultural. Toni Puig refere que

> *«(...) a gestão e o manejo dos recursos deve ir sempre a par da animação: o envolvimento dos cidadãos para, a partir de uma gestão animada ou uma animação gerida, criar e manter uma cidadania coesa – pública (...)»*[5].

Na Região Autónoma da Madeira perspectivam-se novas qualificações e competências para o futuro, ao nível dos perfis profissionais com diferentes níveis de

qualificação académica, destaque para a figura do Consultor em Cultura, Lazer e Educação e do Animador Sociocultural com competências na área da educação e formação de jovens e de adultos, e da educação para a cultura.[6]

Estas são algumas das realidades que estão a fundamentar novos desafios no território insular, temas de debate e reflexão. Entendemos ser o tempo ideal para a construção de novos modelos de desenvolvimento enraizados numa cidadania cultural activa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (1989): *Centros cívicos, presente y futuro. Cultura y participación*, Madrid, Editorial Popular.

AAVV (2000): *Los centros cívicos ante el nuevo milenio. Nuevos retos de participación, descentralización y território*, Madrid, Miraguano Ediciones.

AAVV (2007): *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2007-2013)*. Funchal: *Direcção Regional de Qualificação Profissional*, 2007. Acedido em (20 de Dezembro de 2007). Disponível em (http://www.drfp.pt/servicosonline/consulteestudosepublicacoesonline/estudos/defau

ANDER-EGG, Ezequiel (1992): *Políticas culturales a nivel municipal*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

CHAUI, Marilena (2006): *Cidadania cultural. O direito à cultura*, São Paulo, Editora Fundação Perçeu Abramo.

FUNDACIÓN KALEIDOS.RED (2003): *Equipamientos municipales de proximidad. Plan estratégico y de participación*, Gijón, Ediciones Trea.

POSE PORTO, Héctor M. (2006): *La cultura en las ciudades. Un quehacer cívico-social*, Barcelona, Editorial Graó.

TRILLA, Jaume (2004): *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*, Lisboa, Instituto Piaget.

VENTOSA, Víctor J. (2002): *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa. Del desarrollo de la cultura a la cultura del desarrollo*, Madrid, Editorial CCS.

VENTOSA PÉREZ, Víctor y MARÍN LERÍA, MARÍA JESÚS (1997): *Formación de educadores de personas adultas II. Animación sociocomunitaria. Desarrollo comunitário*, Madrid, UNED.

VIVEIROS, Albino Luís Nunes (2005): «Os Centros Cívicos, Equipamentos Socioculturais de Promoção Cultural e Fomento de Participação Comunitária», *Anim'arte – Revista de Animação Sócio-Cultural*, 55, pp. 17-19.

11

Hacia el redimensionamiento de divulgación cultural. Políticas culturales para la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales

Carlos Yáñez Canal
Profesor Asociado. Universidad Nacional de Colombia

LA UNIVERSIDAD COMO CENTRO DE CULTURA

La Universidad fue definida por el idealismo alemán como el lugar privilegiado donde se puede cultivar la más lúcida conciencia de una época. En esos términos, su objetivo principal es la búsqueda incondicional de la verdad. De aquí se derivarían otros objetivos como la investigación, la Universidad como centro de cultura y como formadora de aptitudes profesionales.

Los tres objetivos principales, a pesar de las particularidades, se han transformado a través del tiempo, llegando a ser investigación, enseñanza y prestación de servicios, denotando un atrofiamiento de la dimensión cultural en la medida que privilegia su contenido utilitario, productivista.

Hoy se hace necesario repensar la Universidad como centro de cultura. Las transformaciones de la dimensión cultural en la época contemporánea exigen la reflexión de la Universidad como institución privilegiada en la posibilidad de ser forjadora de comunidades. Es allí donde se deben poner en juego los sistemas simbólicos, los sistemas normativos y los sistemas de expresión de los lugares en los cuales está inserta.

Al hablar de centro de cultura, queremos hacer énfasis en la Universidad como un sitio de cultura, como apropiación de sentido que permite relacionar lo permanente y lo fluctuante, lo presente y lo ausente, lo local y lo global, y como lugar en que se posibilita lo comunitario.

LA CULTURA ES…

Las grandes transformaciones a nivel social, comunicacional y jurídico en la época contemporánea han llevado al redimensionamiento del concepto de cultura. Dichas transformaciones son:

1. *El giro «semiótico»*: los significados, los símbolos, los discursos o comunicación, y su producción, circulación y consumo son hoy culturales y contienen expresiones culturales; esas manifestaciones no pertenecen exclusivamente al arte y la estética.

2. *La antropologización social de la cultura*: la cultura abarca mucho más de lo que hacen las instituciones llamadas culturales. Lo social está ligado a lo cultural, es decir, sólo es «social» lo que al mismo tiempo contiene una connotación cultural, y viceversa.

3. *La «massmediatización» de la sociedad*: la generalización de la comunicación y sus tecnologías telemáticas trae como consecuencia el redimensionamiento de lo cultural, al estallar una pluralidad de culturas en el marco de múltiples identidades locales, étnicas, sexuales, religiosas, estéticas.

    a. En este sentido, se inscribe la Constitución Colombiana de 1991 que, al afirmarnos como seres culturales, establece el principio de participación y da a la existencia una concepción pública, en la medida que anima el respeto por las diferencias y la pluralidad (arts. 1 y 2).

    b. En esta línea se encuentra también el Plan Nacional de Cultura del Ministerio de Cultura Colombiano (2001-2010), cuyo propósito es «construir una ciudadanía democrática cultural, no sólo por la naturaleza multicultural de nuestro país —para que en él quepan sin exclusión alguna los distintos pueblos y las distintas culturas—, sino porque es la única forma de crear una sociedad plural, a partir de las especificidades, necesidades y proyectos de todos los individuos, grupos y sectores».

    c. Por último, el Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, en su proyecto de nación, hace énfasis en «el reconocimiento de la diversidad cultural, la plurietnicidad, la libertad de credos, el respeto por la diferencia y el libre desarrollo de la personalidad».

4. *La cultura como derecho*: la mayoría de las constituciones a nivel mundial sitúan la cultura en el mismo plano de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales.

5. *Crisis de los modelos de desarrollo y de los modelos políticos*: los modelos de desarrollo y los modelos de política experimentan importantes alteraciones, ante

todo, en su visión productivista economicista y en las prácticas instrumentales del poder político. Todo esto, aunado a la creciente desconfianza en los gobiernos y los partidos políticos, y al desenvolvimiento de los modelos sociales —desarrollismo, populismo, neoliberalismo—, obliga a reflexionar y repensar las cuestiones específicamente culturales.

Estas transformaciones en el mundo cultural contemporáneo deben ser evaluadas para la formulación de proyectos que permitan tener una incidencia en ellas. De ahí se deriva la importancia de las políticas culturales, y esto será posible si la Universidad se compromete con la investigación cultural y aporta criterios y proyectos pertinentes para nuestra época y nuestras sociedades.

DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD A LA UNIVERSIDAD DE IDEAS

Retomando los lineamientos del Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, se hace necesario repensar la Universidad en el marco de las transformaciones contemporáneas. Siguiendo el texto citado, quisiera señalar algunos puntos para contribuir a la reflexión de la Universidad hoy, en la posibilidad de construir una «universidad de ideas».

1. Dar mayor importancia a la racionalidad moral-práctica y a la racionalidad estético-expresiva.

2. Reconocer y dar espacio a otras formas del saber y el enfrentamiento comunicativo entre ellas. Consolidar escuelas de pensamiento en la estructuración de auténticas comunidades interpretativas, en el respeto de sus propias interpretaciones de la realidad social.

3. La «apertura al otro», en el sentido profundo de contribuir a la democratización de la Universidad, motivando su participación en los procesos académicos y administrativos.

4. Pensar las tecnologías de acuerdo a las nuevas generaciones de prácticas e imaginarios sociales. Así, la Universidad no sólo aumenta su capacidad de respuesta, sino que recupera su capacidad de cuestionamiento.

5. Promover la creación de comunidades interpretativas en su interior, entre docentes, estudiantes y funcionarios, en la medida que busca romper con las barreras disciplinarias y organizativas. Tal reconocimiento obliga a reconceptualizar la identidad de los docentes, de los estudiantes y de los funcionarios en el seno de la Universidad (no continuar viéndolos en su carácter monolítico de estamentos). Todos poseen saberes diferentes; las jerarquías entre

ellos deben ser establecidas en un contexto argumentativo.

Todos estos puntos resaltan la importancia y la necesaria relación que se debe establecer entre políticas académicas y políticas culturales.

POLÍTICAS CULTURALES PARA LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE MANIZALES

Todo lo anterior hace prioritario el desarrollo de un proyecto de políticas culturales que se enmarque en la necesidad de la sede por dotarse de un cuerpo metodológico sobre su vida cultural que permita el establecimiento de horizontes y escenarios para la reflexión permanente, la proposición, el desarrollo y el seguimiento coordinado y concertado de proyectos, programas y planes culturales, en concordancia con su vocación académica y enmarcados en el carácter público de su misión educativa y cultural.

El proyecto se entiende como el desarrollo necesario del compromiso de la sede Manizales con el proceso de construcción de la Nación Colombiana, de acuerdo con las estrategias del Plan Global de Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia. Por ello, se orientan a la creación de las condiciones propicias para la concertación de mecanismos que permitan la puesta en marcha de diálogos entre las distintas instancias, estamentos y sedes de la Universidad Nacional de Colombia en torno a la problemática cultural en sus dimensiones de concepción, producción, circulación y consumo.

De manera específica, el proyecto busca diseñar y realizar un proceso de formulación de políticas culturales que favorezca ambientes democráticos y espacios de concertación en equidad para la convivencia de diferentes prácticas y actores culturales.

Frente a esto último, es necesario señalar la gran complejidad y movilidad del paisaje cultural universitario, ya que éste comprende, además de las propuestas y propósitos lideradas por sus instancias directivas, académicas y administrativas, las actividades y procesos que caracterizan y contextualizan la interacción entre grupos estudiantiles, estamentarios e identitarios, así como las relaciones culturales establecidas entre la Universidad y sus criterios de pertenencia e influencia.

Este trabajo es novedoso y necesario, en la medida que este ejercicio investigativo aporta el soporte conceptual, empírico, político y sociocultural mediante el cual se crean las condiciones para que el proyecto cultural de la sede Manizales pueda hacer interlocución válida con sus contextos y particularidades culturales, académicas y científicas, y así cumpla su función aglutinante de la vida universitaria en torno a la cultura y dinamice la dimensión propositiva y creativa en los procesos de concertación cultural, académica y científica.

CONVOCATORIA

1. Interna

Es necesario tener claro que este proyecto convoca la participación de los distintos estamentos de la comunidad universitaria, en su calidad de apoyo financiero, administrativo y de gestión académica en los espacios de gestión política universitaria. De igual manera, los convoca en su calidad de actores culturales, bien sea como creadores culturales o como gestores de los mismos. Estos estamentos comprenden:

- *Académicos*: facultades, departamentos, institutos y centros de investigación.
- *Administrativos*: dependencias relacionadas con el diseño, la ejecución y la difusión de programas, proyectos y planes culturales para la Universidad.
- *Grupos y proyectos culturales* estudiantiles, profesorales, de empleados e inter-estamentales, actores culturales de la comunidad universitaria interesados en generar discursos.

2. Externa

El proyecto convoca también a la participación de los sectores culturales vinculados con la Universidad, sean ellos organismos rectores de la cultura, interlocutores, beneficiarios y/o participantes, sus propuestas y programas.

Esto comprende:

- Comunidades y localidades del municipio de Manizales y el Departamento de Caldas.
- Instituciones culturales estatales y privadas a nivel local y regional.
- Universidades públicas y privadas.
- Asociaciones de universidades.
- Sistemas y redes culturales a nivel local, regional, nacional e internacional.

Objetivos

- Apoyar el estudio y análisis de los procesos y prácticas culturales universitarias mediante la puesta en marcha de procesos de investigación en las áreas de

políticas culturales universitarias, memoria institucional, interculturalidad, procesos de producción, circulación y consumo cultural universitario en el marco de las tradiciones y las industrias culturales y relaciones de la Universidad con sus contextos culturales a nivel local, regional, nacional e internacional.

- Fortalecer procesos concertados de tomas de decisiones, así como el desarrollo de espacios académicos, políticos y administrativos para la formulación de políticas culturales para la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria en la identificación y problematización de temáticas que inciden en su vida cultural para dimensionar la cultura como uno de los ejes estructurantes de la misión, visión y planes de desarrollo de la Universidad a nivel de formación, investigación y gestión.
- Gestionar una propuesta de políticas culturales concertada entre los miembros de la comunidad universitaria.

Sus ejes conceptuales son:

1. Democracia cultural participativa

— Fortalecer la producción y circulación de proyectos y propuestas culturales de todos y cada uno de los miembros de las comunidades universitarias.

— Crear mecanismos de regulación basados en la concertación y la equidad.

— Garantizar la solución concertada de los conflictos que se presentan en el campo cultural.

2. Carácter público de lo cultural

— Propender por el reconocimiento de lo cultural como espacio donde se configura la vida social.

— Garantizar la producción, el acceso y el disfrute de lo cultural a las comunidades universitarias.

— Reconocer lo cultural como un territorio de conflicto y negociaciones de saberes, agendas políticas y subjetividades.

3. Interculturalidad

— Respeto a las representaciones identitarias de los miembros de las comunidades universitarias.

— Facilitar la convivencia en las diferencias culturales.

— Propiciar la crítica y el surgimiento de nuevas expresiones culturales.

4. La Universidad como agente de procesos, redes y sistemas culturales internos, locales, regionales y nacionales

— Considerar el campo cultural como uno de los ejes estructurantes de la vida universitaria.

— Propiciar la creación de espacios de diálogo y encuentros culturales.

— Estimular el diálogo entre los procesos culturales universitarios y las dinámicas culturales de los entornos locales, regionales y nacionales.

5. El proyecto como una práctica teórica que sistematiza sus procesos y tematiza la vida cultural universitaria.

MALOCA CULTURAL

La oficina de divulgación cultural en la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales, expresa una continuidad institucional que se remonta a los años ochenta del siglo pasado en la reafirmación de una cultura elitista y en la legitimación de políticas educativas que la promueven. Todo esto en detrimento de las aspiraciones de democracia cultural participativa y del reconocimiento de otras prácticas sociales que nos constituyen como nación y que manejan otras formas de conocimiento: indígena, campesino, técnico, popular, cotidiano, artístico, religioso, onírico, literario.

Es en el marco de las transformaciones culturales contemporáneas que proponemos redimensionar la oficina de divulgación cultural en Maloca cultural (lugar de encuentro de la diversidad cultural y del pasado, el presente y el futuro en la tradición de algunas culturas indígenas colombianas), cuyo objetivo general es direccionar las políticas culturales de la sede.

Objetivos

— Reconocer y rescatar la memoria y el patrimonio cultural tangible e intangible de la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.

— Desarrollar un sistema integral de información.

— Difundir los elementos culturales de contenido científico, tecnológico, humanístico y artístico generados por las comunidades universitarias y el exterior.

— Generar espacios de participación cultural y artística.

— Fortalecer el inventario, el registro y el catalogamiento de los actores culturales y de sus expresiones en las comunidades universitarias.

— Contribuir a la creación de condiciones culturales, ambientales y de bienestar que permitan la expresión armónica de los actores de las comunidades universitarias, en el reconocimiento de la diversidad que garantice el carácter pluralista y democrático de la Universidad Nacional de Colombia.

12

El ocio y la recreación como derecho humano y como expresión de inclusión social en las políticas públicas

Álvaro Córdoba Obando
Asesor de Dirección General Coordinador de las Políticas, Proyectos Especiales y Cooperación
Instituto de Deportes y Recreación –INDER– Medellín Colombia

Algunos autores han tratado recientemente el tema del ocio como práctica de resistencia en contextos de opresión llegando a concluir que es necesario considerar este asunto desde la perspectiva de los derechos humanos y tenerlo en cuenta en la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación de las políticas sectoriales.

Esta comunicación da cuenta de la experiencia del municipio de Medellín en Colombia, desde el año 2004, en la formulación y aplicación de Política Pública de Deportes y Recreación en un contexto de exclusión e inequidad que justificó, en años anteriores, la violencia armada y puso en jaque la institucionalidad pública, la gobernabilidad y la convivencia entre los/as ciudadanos/as. Las estrategias para la superación de dichas problemáticas han incluido el tema de la recreación y el ocio desde diferentes perspectivas según el tipo de análisis y/o políticas de turno.

Aquí se recoge la evaluación de la política y gestión pública del deporte y la recreación, en el ámbito municipal o local, fundamentada en el enfoque de los derechos humanos y con un horizonte común de construcción de ciudadanía y transformación de las relaciones entre el Estado y la sociedad, haciendo uso de estrategias como la investigación, los sistemas de información geográfica, la participación ciudadana, el control social y/o veeduría ciudadana a la actividad del gobierno, la gestión administrativa y el desarrollo institucional, logrando sistematizar experiencias que son reconocidas internacionalmente como buenas prácticas en gobernabilidad (gobernanza), gestión pública, inclusión social y calidad de vida.

Palabras clave: Política Pública, Derechos Humanos, Inclusión Social.

Julia Gerlero y Esperanza Osorio, entre otros autores, ha tratado el tema del ocio como práctica de resistencia en contextos de opresión, llegando a concluir que es necesario considerar este asunto desde la perspectiva de los derechos humanos y en la formulación, aplicación, seguimiento y evaluación de las políticas sectoriales.

Si bien es cierto que es aún escasa la reflexión acerca de la relación entre ocio y políticas públicas, más aún escasas son las experiencias de gestión desde el gobierno para entender su alcance y transcendencia y pensar en modelos para contextos de conflicto y violencia o de postconflicto o pasificación.

América Latina ha experimentado en las últimas décadas profundos cambios en los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales que tienen como antecedentes o consecuencias conflictos de distinto orden y que en muchos casos adquieren formas violentas de expresión.

LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO SON DISCURSOS

Cuando se trata de diseñar e implementar políticas públicas, no se pueden abordar los derechos humanos como algo retórico, discursivo y académico únicamente, porque ello resulta demagógico y contraproducente para el gobierno y decepcionante para la sociedad. En muchos casos se convierte en un nuevo motivo de frustración frente a la política que hace que rápidamente pierda credibilidad y confianza entre la población.

Por tanto, asumir el tema de los derechos humanos en las políticas públicas es un desafío a la voluntad y la coherencia del gobierno, se trata de transformar los mecanismos institucionales para hacer efectivos los derechos y cumplir con las obligaciones constitucionales y legales. Pero por otra parte, asumir el enfoque de derechos es un acto de responsabilidad con la sociedad y con la historia que requieren transformaciones estructurales para disminuir y/o eliminar las desigualdades sociales que resultan odiosas y vergonzosas en cualquier régimen que se precie de ser democrático.

Seguramente, es por esta razón que los derechos humanos nunca han sido bandera de campaña de candidato alguno en las contiendas electorales más recientes, ni en las más remotas. Por el contrario, se apela a conceptos como: *desarrollo*, *progreso*, *democracia*, *seguridad*, *tranquilidad* y *tradición*, para imponer políticas autoritarias, restringir las libertades y derechos de los ciudadanos, a favor de lo que llaman «interés nacional», del cual no hacen parte los ciudadanos y ciudadanas, algo así como «tenemos que apretarnos el cinturón», «todos debemos hacer un *esfuerzo, sacrificio, aporte, contribución*, por el bien de la patria». Noten entonces el «deber» o «tener que» antes que el derecho o la libertad ciudadana, lo que conlleva a mayor exclusión, mayor

inequidad, profundización de las desigualdades y la injusticia social, más *violencia*, menos *desarrollo*, en un perverso círculo vicioso.

Es más, el enfoque de los derechos humanos no solamente ha sido excluido de las políticas públicas y de los discursos y campañas electorales, sino que se señala como contrarios al espíritu y naturaleza democrática del «establecimiento» o régimen político; con frecuencia se acusa a los defensores de los derechos humanos como opositores del Estado, cuando el principio fundamental que orienta el movimiento y la lucha por los derechos humanos es el restablecimiento del principio universal de la justicia, el derecho y el bien común, lo que legitima y fortalece al Estado y sus instituciones antes que debilitarlos. No obstante, en estas democracias frágiles los derechos humanos siempre serán un contrapoder del establecimiento, hasta que éste no sea capaz de garantizar y proteger los derechos y honrar su condición de estado social de derecho.

Lo que está en juego entonces ahí, no son conceptos y discursos únicamente, sino la dignidad de las personas a quienes se niega, impide o excluye de condiciones y oportunidades reales y efectivas para el ejercicio de sus derechos, lo que finalmente pone la discusión sobre la legitimidad y estabilidad del Estado, frente a las condiciones y la dignidad de las personas que constituyen dicho Estado y son su razón de ser.

La solución o respuesta a esta discusión es obvia: la mayor o menor legitimidad del Estado en la sociedad está dada por la garantía efectiva de los derechos de las personas en un marco de justicia y equidad, por tanto, no se puede asumir de manera voluntaria, sino que es inherente a la naturaleza del Estado de Derecho y a la condición del *servidor público*.

NO ES ACTO VOLUNTARIO NI VOLUNTARISTA

Es necesario insistir en que el principio y el derecho internacional de los derechos humanos no es de cumplimiento discrecional o voluntario de los gobiernos y de los gobernantes, es el resultado de las luchas sociales y del avance de la humanidad por su propia dignificación y que constituye una conquista y un imperativo ético por la justicia universal.

En tal sentido, el Estado, los gobiernos, las instituciones, las organizaciones sociales, los ciudadanos y la sociedad en general tienen la obligación de participar, proponer, vigilar y presionar el respeto de las normas internacionales de los derechos humanos y exigir a las autoridades su cumplimiento a cabalidad.

Por tanto, no es un gesto de generosidad y altruismo que una política pública incorpore el enfoque de los derechos humanos entre sus directrices, objetivos,

programas, proyectos, acciones, recursos, estrategias y procedimientos.

LOS DERECHOS HUMANOS SON INHERENTES A LA FUNCIÓN PÚBLICA

De lo anterior se colige que la incorporación del enfoque de los derechos humanos es la evidencia de la necesidad de superar o subsanar las carencias y limitaciones que el Estado tiene para el cumplimiento y garantía de los derechos, asumiendo entonces que la democracia, las estructuras sociales, el marco jurídico y los procedimientos administrativos no son absolutos e infalibles sino imperfectos y susceptibles de mejoramiento. El enfoque de los Derechos Humanos en las políticas públicas surge de la necesidad de hacer más eficiente y efectiva la administración de los bienes públicos para el servicio y bienestar de las personas.

El principio del Bien Común es el que obliga a la Administración pública a velar por el ejercicio y disfrute de los derechos de todas las personas, está fundamentado en una concepción democrática y *garantista* y no sobre los de la seguridad o el orden como excusa para la dominación, la explotación y la alienación de las mayorías en beneficio de una minoría excluyente.

POLÍTICAS PÚBLICAS, DERECHOS HUMANOS Y CONFLICTOS SOCIALES

Las políticas públicas no son otra cosa que la forma de resolver problemas y solucionar conflictos entre la sociedad y el Estado para garantizar los derechos de los primeros y para recuperar la función mediadora del segundo en los conflictos entre los ciudadanos y de los ciudadanos con el mercado.

En tal sentido, el compromiso de velar por los derechos de los ciudadanos compromete al funcionario público para que el interés colectivo prevalezca sobre el individual o privado.

Las políticas públicas implican entonces que sean públicas (perdón por la redundancia), pero *públicas* no quiere decir del gobierno, sino y sobre todo de interés y conocimiento público, de los/as ciudadanos/as, lo que exige de mecanismos de información y comunicación permanentes para que los/as ciudadanos/as tomen decisiones acertadas y equitativas.

LA PARTICIPACIÓN ES EXPRESIÓN DEL EJERCICIODE LOS DERECHOS

> *«Los derechos políticos de participación (CP art. 40) hacen parte de los derechos fundamentales de la persona humana. El hombre sólo adquiere su real dimensión de ser humano mediante el reconocimiento del otro y de su condición inalienable como sujeto igualmente libre. Los derechos de participación en la dirección política de la sociedad constituyen una esfera indispensable para la autodeterminación de la persona (CP art. 16), el aseguramiento de la convivencia pacífica y la consecución de un orden justo» (CP Preámbulo, art. 2)*.

Por tanto, desde nuestra perspectiva, la participación ciudadana no es un medio para la legitimación de las decisiones o actos políticos, jurídicos y administrativos del gobierno y de los técnicos, sino, y ante todo, el principio y el fin del gobierno mismo, es decir, contribuir a generar una sociedad informada, participante, activa y decisoria, que invierta la lógica y las culturas políticas actuales, en las que el elector se subordina al elegido.

Se entiende entonces que respetar, promover, garantizar la participación ciudadana hace parte del respeto y promoción de los derechos y la dignidad de las personas, amén de la prestación de los servicios, de las condiciones y garan tías para el uso o acceso a un bien público.

Jugarle a la democracia auténtica, a la democracia original, a la democracia directa, desde el deporte y la recreación, implica reconocer y fortalecer la autoimagen, la autoestima y la autonomía de los niños/as, jóvenes y adultos, lo que constituye una primera y fundamental tarea de cualquier política que se fundamente en el enfoque de derechos, devolver, restituir, reconocer y respetar la dignidad de las personas de manera manifiesta y pública. Pequeñas frases como «Tengo derecho a jugar», «Disfruta y defiende tus derechos», «Tienes derechos, el INDER te apoya», «Que nadie juegue con tus derechos», en una camiseta o en una valla, ayudan a que las personas se asuman como sujetos de derechos.

No se trata de un eslogan publicitario sino de una campaña pedagógica por los derechos, porque aunque parezca mentira, los habitantes de Medellín no saben que tienen derecho al deporte y la recreación y que ese derecho se debe prestar conforme con unos criterios y procedimientos y que hay unos mínimos exigibles y unos mínimos otorgables, y que estos últimos no deben ser menores que los mínimos exigibles para que se cumpla el criterio de no regresividad o de progresividad.

Las campañas de comunicación pública y pedagogía ciudadana tienen como propósito entrenar en el ejercicio de la participación para el ejercicio de los demás derechos, de manera que un ciudadano o ciudadana tenga la capacidad de «moverse» por sus derechos al deporte y la recreación, como por todos sus demás derechos, lo que lo habilita como ciudadano de pleno ejercicio; por eso insistimos también con la frase: ***«Me***

muevo… por mis derechos».

LOS DERECHOS SON PRINCIPIO Y FIN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Implementar políticas públicas con el enfoque de los derechos humanos implica romper y desechar esquemas conceptuales y prácticas tradicionales que han servido para disimular la injusticia o distraer la atención que se debe poner sobre los asuntos fundamentales de la gestión pública.

Nada más funcional a una concepción autoritaria y excluyente de las políticas públicas que la falta de conocimiento, la falta de diagnósticos, de planeación, de procedimientos administrativos y financieros, de mecanismos de información y participación ciudadana, de control social y vigilancia de la gestión pública. La improvisación y la falta de planeación son también el caldo de cultivo para la corrupción, el despilfarro y el clientelismo, por tanto, un modelo alternativo debe plantar opciones diferentes a las ya aplicadas y cuyos resultados conocemos con suficiencia y detalles.

A continuación, exponemos algunos elementos para un análisis diferenciado de las políticas públicas desde un enfoque tradicional y desde el enfoque de los derechos humanos.

ELEMENTOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA TRADICIONAL	LA POLÍTICA PÚBLICA DESDE EL ENFOQUE DE DDHH
Asistencial	Promocional – Garantista
Beneficiarios, usuarios, clientes	Sujetos de derechos – Actores políticos
Reciben – Usan	Participan – Construyen – Deciden – Controlan
Ofrecer servicios	Garantizar oportunidades – Espacios, mecanismo, procesos, instancias para participar
Tecnócrata	Social, participativa
Desde arriba	Desde abajo
Vertical, autoritario, burocrático	Horizontal, circular, democrático
Absoluto – Estático – Definitivo	Dinámico – Dialéctico – En permanente revisión – Susceptible de cambiar y mejorar
Secretivo – Oculto	Público – Transparente
Complejo – Confuso – Lento	Sencillo – Claro – Oportuno
Opina – Escucha	Decide – Controla
Atención individual – Dispersa	Organizada – Planificada y colectiva
Diversión – Distracción	Formación integral y empederamiento
Activismo procesos	Pedagógicos – Organizativos
Gasto	Inversión

Temporal inmediatista	Estratégico
Improvisado y subjetivo	Planificado – Consciente
Disculpas – Pretextos	Fundamentación, justificación, explicación

Es en este enfoque que se inscriben las acciones que acompañan las decisiones y actos administrativos. Contribuir al fortalecimiento de la participación y empoderamiento de los ciudadanos y ciudadanas será una manera de mejorar la gobernabilidad y darle continuidad a una política pública de Estado, en tanto que vincula y compromete al gobierno y a los ciudadanos de manera dialéctica.

EL DESARROLLO INSTITUCIONAL COMO CONDICIÓN PARA LA GARANTÍA DE LOS DERECHOS

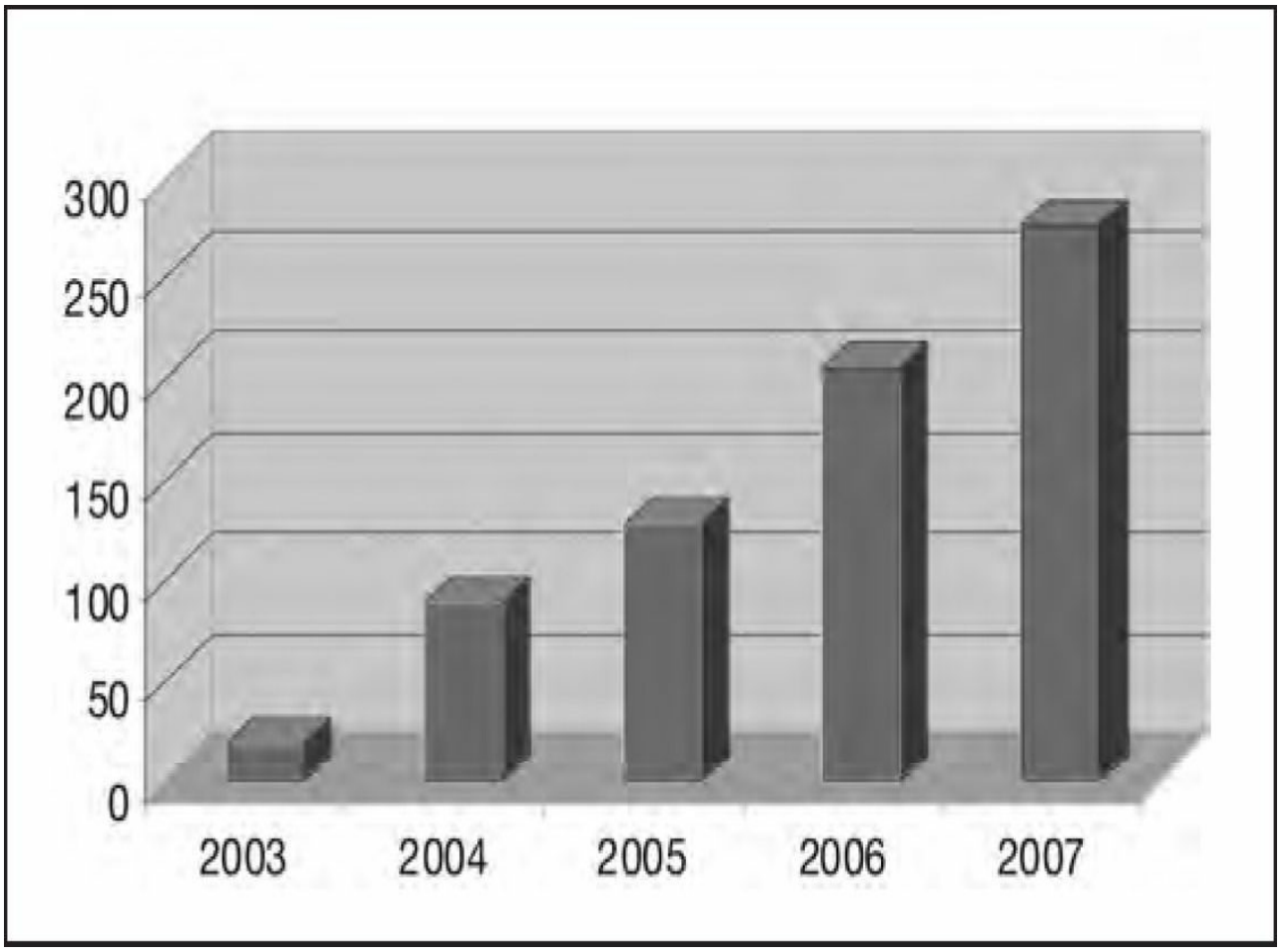
Finalmente, es necesario manifestar que la responsabilidad pública sobre los derechos ciudadanos genera y motiva acciones menos visibles, pero contribuye a hacer eficaz y efectiva la función pública en la prestación de servicios y en la garantía de los derechos, el desarrollo y mejoramiento de la capacidad institucional para atender las demandas de los ciudadanos y resolver oportuna y satisfactoriamente los problemas y necesidades. El desarrollo Institucional del INDER ha sido uno de los elementos fundamentales para la formulación de esta política pública, para su ejecución, así como para su consolidación.

Los instrumentos y procesos de diagnóstico, las herramientas de análisis y planeación, la evaluación y monitoreo, la investigación aplicada, los sistemas de información y comunicación, la claridad jurídica de todos los actos administrativos, la eficiencia y transparencia de los procesos, la logística y la infraestructura física y tecnológica constituyen insumos fundamentales para la garantía de los derechos.

De esa manera se avanza en la garantía del derecho al deporte y la recreación, potenciando y desarrollando los factores y efectos sinérgicos del deporte y la recreación como derechos hacia la potenciación y garantía de otros derechos en una dimensión transectorial, trascendente, hacia el derecho a la educación, el derecho a la salud, el bienestar y la protección social, el derecho a la paz, el derecho al espacio público, el derecho a la identidad, el derecho al debido proceso, el derecho a la información suficiente y veraz y el derecho a la esperanza.

Menciono un solo ejemplo que resulta relevante en términos de ejercicio de derechos, transparencia institucional y confianzas mutuas. El Sistema de Quejas y Reclamos ha incrementado exponencialmente el registro de usuarios desde el año 2004 a la fecha, en comparación con los registros de 2003, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Nº DE QUEJAS Y RECLAMOS POR AÑO



Fuente: Sistema de Quejas y Reclamos – INDER – Medellín.

Si se observa la evolución año a año, se nota el incremento. Sin mayor análisis sobre la respuesta o solución se puede demostrar que hay mayor uso de mecanismo de participación, lo que puede derivarse o motivarse por un mayor nivel de confianza en la atención y respuesta por este mecanismo que por otros de carácter ilegal o delincuencial.

DE LA EFICACIA Y LA EFICIENCIA AL IMPACTO SOCIAL

Con este enfoque las políticas públicas marcan nuevos desafíos a la gestión institucional; por ejemplo, la información es insuficiente e irrelevante si únicamente ofrece datos generales como número de usuarios de una actividad o proyecto o equipamiento. Los sistemas de información deben ofrecer datos relevantes como la frecuencia y regularidad de una persona, sus beneficios psicológicos, físicos y mentales, así como permitir el

análisis e interpretación de las transformaciones sociales y culturales que una intervención institucional genera, por lo que se requiere de un sistema de evaluación y monitoreo que en tiempo real ofrezca información precisa y confiable para una acertada toma de decisiones sea desde el gobierno o desde la ciudadanía. El Observatorio del Deporte y la Recreación de Medellín (ODRIM) es una muestra de ese intento por usar herramientas tecnológicas como las bases de datos geográficas, el registro de usuarios, la demanda de servicios por territorio, los problemas sociales y políticos asociados a las prácticas deportivas y recreativas en los territorios, para la producción de conocimiento cualificado sobre la gestión pública, lo que aporta seriedad en la agenda de los gobierno y cualifica la labor de los profesionales, además de ofrecer a las personas portadoras de derechos información sobre el destino y uso de los recursos públicos.

TERCERA PARTE

PARTICIPACIÓN,, ASOCIACIONISMO Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

13

El papel de la comunidad y sus organizaciones en la Animación Sociocultural

Maruri Álvarez
Doctor en Pedagogía Profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca Director de la Escuela Castellanoleonesa de Educadores en el Tiempo Libre de Salamanca

Bajo este nombre de papel de la población y de sus asociaciones en la Asociación Sociocultural (ASC), asistiremos a las ponencias de los profesores invitados a este Congreso de la RIA, que abordarán los temas desde ópticas muy distintas pero complementarias: la realidad brasileña, la ciberanimación y el papel de la escuela como modelo de participación comunitaria.

Permítaseme hacer una pequeña introducción al asociacionismo y al papel que tiene o deberíamos tener los ciudadanos: la población.

Tal vez sea un poco pesimista si digo que el asociacionismo se está perdiendo y en algunos casos se ha perdido en nuestro país. Más adelante daré mi versión personal, muy personal, sobre este hecho.

Desde la ASC y desde la educación en y para el ocio, tenemos que buscar el compromiso social, lo demás es entretener a la gente y en muchos casos hacerla caer en el consumismo en una doble vertiente, consumismo en el sentido estricto del término: consumir por consumir y gastar dinero inútilmente, y la otra vertiente: consumir actividades sin más provecho, lo cual también es consumir por consumir.

En la línea de compromiso social que debe impregnar la ASC, me quiero fijar en cinco grandes temas que podríamos decir que son temas transversales, que se pueden perfectamente trabajar en la ASC y también con actividades de ocio y tiempo libre y que harían niños distintos, jóvenes distintos, adultos distintos, en definitiva, y es de lo que se trata, personas distintas:

1. **La lucha contra la pobreza**. No se trata de gestionar la pobreza ni de solicitar el ya insuficiente 0,7 por ciento. Hablo de promover la solidaridad. De aprender a compartir lo mío con los demás. Tratemos de recuperar en las asociaciones las acampadas, las salidas al campo en las que se comparte la comida, el rincón de la tienda de campaña o el peso de la mochila.

2. **Diálogo intercultural**. Frente a la búsqueda de lo que nos separa, la búsqueda de lo que nos une, frente al choque de civilizaciones, el encuentro de civilizaciones. Además de la escuela plural, el asociacionismo plural. Aprender a dialogar, desde la comprensión, al que es diferente. No se trata del rechazo de las otras culturas, ni del «todo vale». Se trata del diálogo abierto y con las manos extendidas. Es el compartir actividades lúdicas, aprender juegos de otras civilizaciones, distintas culturas, tradiciones ancestrales de diferentes pueblos y civilizaciones…, vivir y jugar con el que es distinto, pero radicalmente igual.

3. **Provocar un nuevo tiempo**. Frente al individualismo de la modernidad, el pensamiento de las culturas antiguas, aprender que lo de cada uno es de todos. Es la representación teatral en la que todos llevamos algo porque en nuestra modesta asociación hay pocas cosas y muy gastadas… Es aprender a divertirse con el grupo, sin estar uno solo, dejar la videoconsola para favorecer la comunicación y además sentir que con los demás soy mucho más feliz… y más persona.

4. **Un mundo de convergencias sin diferencias sociales**. Frente a todo fundamentalismo, aceptar los movimientos de la gente sencilla, los movimientos populares. Aceptar, como más arriba decía, la profunda radicalidad de la igualdad humana basada en el respeto y el diálogo abierto y compartido. Es la recuperación de la velada del campamento o de la salida al campo, en la que se habla, se comenta, se manifiesta cada uno como es, sabiendo que eres aceptado y querido. El grupo de tiempo libre, la aociación en el que todo el mundo tiene cabida.

5. Como resumen, y aunque la frase esté tal vez demasiado utilizada: «Otro mundo es posible». Frente a la globalización económica, política, opongamos la globalización de la esperanza que nos traiga un mundo nuevo. Creer que estamos en una situación en la que es posible el cambio de estructuras, el cambio social. Aprender con distintas actividades de tiempo libre y ASC cuál es la situación actual, las situaciones de injusticia y que es posible darles un vuelco, pues hay numerosos juegos y actividades para ello.

Habría un gran problema que es la pérdida del asociacionismo infantil y juvenil y del asociacionismo en general; analizar la causa de esta pérdida es tarea de todos los que estamos en el mundo de la animación desde distintas parcelas. Y tarea fundamental de los teóricos del ocio y de la ASC. Creo poder afirmar que en el futuro nos lamentaremos

mucho por la pérdida del asociacionismo infantil y juvenil, en principio, y del resto del asociacionismo a continuación. Pérdida de la que todos en cierta medida somos culpables, sin excluir a las administraciones públicas.

No cabe duda de que el hecho de asociarse el pueblo «es peligroso» para cualquier gobernante, sea del nivel que sea. La famosa frase de «divide y vencerás» es de las mayores verdades que se han podido decir. El pueblo que se une con criterio propio y con un liderazgo definido es capaz de tumbar a cualquier gobernante. Sin mirar muy atrás, podemos ver la para mí muy admirada Revolución de los Claveles en Portugal. Fue capaz de terminar con la dictadura de Salazar de manera pacífica. En Salamanca recientemente, las asociaciones de vecinos pusieron contra las cuerdas a nuestro actual Ayuntamiento, que pretendía subir de manera abusiva los impuestos municipales y algunas tasas. Nuestra salmantina y preciosa Plaza Mayor se llenó de manera repetida para clamar contra tales abusos. Asociaciones que habían casi desaparecido y que por desgracia se dedicaban simplemente al macramé, a las simples excursiones y a poco más, tomaron una fuerza inusitada en contra de unos abusos manifiestos: fue la fiera dormida que despertó de su letargo. Eso sí, para volver al letargo…

Quiero decir con esto, que no esperemos que se nos dé nada hecho. El asociacionismo tiene que nacer del pueblo. Es también conocida y totalmente veraz la frase de que ninguna revolución empieza desde arriba, todas parten desde abajo, desde el pueblo.

La profesionalización de la ASC y del ocio no es mala en sí misma. Tal vez sea hasta necesaria, pero peligrosa si solamente quedan en manos profesionales, que además y con mucha frecuencia reciben su sueldo o al menos subvenciones de las administraciones públicas. En algunas ocasiones es el «yo te pago, tú me votas».

En nuestra autonomía, hemos asistido en los últimos años a una tremenda complicación para poder organizar un campamento infantil o juvenil. Es cierto que había que poner orden en un mundo que a veces era muy caótico, pero de ese mundo proceden o procedemos muchos de los que hemos luchado y seguimos luchando por el mundo asociativo. Son bastantes, dentro de los pocos que existen, los grupos salmantinos, hablo de Salamanca por ser lo que mejor conozco y, por tanto, tener más datos ciertos y constatables, que han optado por salir de campamento fuera de nuestra comunidad, y en algún caso concreto a Portugal. Son grupos con una trayectoria larga, de varias décadas que no están dispuestos a aceptar tal cantidad de requisitos y normas exigidos, algunos de las cuales hacen que el precio del campamento sea prohibitivo para los muchachos de sus barrios periféricos. En otras ocasiones se acude a la trampa o al no solicitar permisos, con el riesgo que eso puede conllevar.

Si creemos que la educación es un proceso, es necesario que nos esforcemos por hacer que nuestras asociaciones y nuestros grupos se sometan a esa idea de proceso, pero

proceso largo. No admitiremos las actividades que son como los cólquicos que aparecen en septiembre, en esta época, y que avisan del final del verano (de ahí su nombre vulgar de «quita meriendas») y que al poco tiempo han desaparecido sin dejar rastro.

De manera profesional, voluntaria, como ONG, es lo mismo, desde abajo, desde el pueblo llano, sin elitismos, sin consumismos, utilizando métodos antiguos y también nuevas tecnologías de la comunicación, luchemos por el asociacionismo antes de que sea demasiado tarde, antes de que tengamos que hablar en tiempo pasado.

14

Projetos sociais de esporte e lazer e a participação da comunidade: repensando os modelos atuais[1]

Profesor Dr. Victor Andrade de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro[2]

Introdução

No Brasil, desde o final da década de 1920 e inicio da década de 1930 já podemos identificar a existência de projetos e programas que têm o esporte e as diversas linguagens artísticas (compreendidas enquanto atividades de lazer) como motivos/estratégias principais de intervenção. Nos dias de hoje, basta um rápido olhar para percebermos o flagrante crescimento dos chamados «projetos sociais», muitos dos quais que elegem as práticas esportivas e/ou artísticas como suas principais ferramentas de intervenção.

Certamente esse quadro recente tem relação com o aperfeiçoamento dos mecanismos democráticos em nosso país, mesmo que tenhamos que reconhecer que devemos ainda trilhar um longo caminho para consolidar nossa democracia, por nós compreendida em um sentido mais amplo do que o simples direito de votar para a escolha dos dirigentes da nação. Isso é, entendendo que a cidadania plena somente será possível com a ampla participação da população em todo o processo decisório (inclusive com o acompanhamento constante de todas as ações políticas), certamente há muitas conquistas a serem buscadas, mas não podemos desconhecer que houve avanços significativos, inclusive no que se refere à organização da sociedade civil, de diferentes formas, com diversas intencionalidades e perspectivas, entre as quais podemos situar alguns dos muitos «projetos sociais» que hoje existem em nosso país.

Entre tantas experiências, é possível identificar alguns pontos em comum:

a. Apresentam-se como alternativas de promoção de inclusão social, tendo em vista o quadro de desigualdade que grassa em nosso país.

b. Com isso, adotam o discurso de vinculação com a idéia de construção de cidadania, ainda que muitas vezes tratem do conceito de forma genérica e imprecisa.

c. Normalmente são iniciativas organizadas para ocupação do tempo livre dos freqüentadores, ainda que alguns tenham algum grau de relacionamento com a escola (por exemplo, oferecendo também reforço escolar/explicadores, ou exigindo a freqüência nas salas de aula, alguns ate mesmo certo grau de desempenho, para a manutenção da participação dos envolvidos nas atividades).

d. Majoritariamente contam com a participação de organizações não governamentais (ONG), seja como líderes exclusivas do projeto (responsável pela estruturação e operacionalização, a partir de financiamento de fontes privadas diversas, como as advindas de fundações internacionais ou nacionais), seja conduzindo o projeto fazendo uso de recursos públicos distribuídos em editais (como os lançados pela atual gestão do governo federal no âmbito dos ministérios do esporte e da cultura) ou mesmo sendo convocadas pelo próprio poder publico para em seu nome desempenhar determinadas ações.

O que diferencia esse quadro atual dos momentos anteriores? Que problemas podemos identificar nesse contexto? Quais são as reais contribuições que tais projetos podem dar ao publico envolvido? Como pensar a melhor adequação das estratégias desempenhadas tendo em vista potencializar o alcance dos objetivos declarados? Este artigo objetiva apresentar um conjunto de reflexões criticas que busca caminhar no sentido de abordar tais questões, se não na perspectiva de respondê-las por completo, certamente com o intuito de apresentar um conjunto de inquietações desse autor, que tem estado envolvido com projetos de natureza semelhante já há alguns anos, seja como professor, coordenador, consultor, formador e/ou pesquisador.

Longe de ditar um receituário a ser seguido de forma inquestionável, pretende-se compartilhar esse conjunto de reflexões com outros colegas que se envolvem com iniciativas semelhantes, encarando o desafio de atuarem em cenários não poucas vezes desfavoráveis.

TANTO «PROJETO SOCIAL»… PARA ONDE VAMOS? REFLEXÕES

Comecemos nossa discussão pelo próprio uso do termo «projetos sociais». Se formos rigorosos na definição, qualquer projeto desenvolvido em sociedade deve ser considerado um projeto social e mesmo os projetos individuais em certo sentido têm um

enorme caráter social, já que devem ser vivenciados no âmbito de um determinado contexto coletivo.

Levanto essa discussão não de forma gratuita, mas para chamar a atenção para uma compreensão comum nos dias de hoje: a idéia de que «projetos sociais» são aqueles desenvolvidos em comunidades de baixa renda ou com excluídos de diferentes naturezas.

Isso certamente cresceu muito no âmbito dos últimos governos federais, notadamente quando assumiu a presidência Luís Inácio Lula da Silva (2003), que, eleito por um partido que tem uma trajetória no âmbito da esquerda (Partido dos Trabalhadores), desde sua campanha vinha fazendo um contundente discurso sobre a necessidade de uma «ação social» mais agressiva e contundente. Por ocasião de sua reeleição (2006), tal discurso ficou ainda mais marcante e fora apresentado como o principal ganho de sua gestão anterior.

Nesse âmbito, parece que perigosamente podemos observar uma moda do «social» no Brasil dos dias de hoje. Por isso nesse artigo até aqui estou utilizando o termo «projetos sociais» entre aspas, para que desde o início possamos desconfiar e problematizar as dimensões que hoje carrega a utilização dessa denominação.

Vejamos que obviamente isso pode trazer ganhos para o conjunto geral da população, mas também pode servir de nuvem para esconder as verdadeiras intencionalidades e/ou deficiências de certas propostas. Vale lembrar o dito popular: não bastam boas intenções, pois de boas intenções está cheio o inferno!

Da mesma forma, essa «onda» do «social» pode trazer o perigo de obliterar a visão sobre a necessidade de mudança completa desse modelo de sociedade, permitindo propagarse arriscadamente a idéia de que para a resolução dos problemas nacionais bastam apenas algumas correções de rumo, no sentido de somente atenuar determinados problemas. Não por acaso tenho chamado algumas dessas propostas de «novo assistencialismo crítico». O que as desencadeia é uma suposta visão crítica, um discurso aparentemente bastante «engajado», mas a prática configura-se não poucas vezes como uma recriação do velho assistencialismo, marcado por um caráter explicitamente funcionalista, algo já muito facilmente observável na história brasileira de relacionamentos com os grupos comunitários minoritários (no sentido de acesso ao poder, já que numericamente estamos nos referindo à maior parte de nossa população).

Parece-me chegada a hora de separar o joio do trigo. Entre os projetos conduzidos por ONG, grupos privados ou iniciativas governamentais, há aqueles realmente sérios, mas há também muitos que atendem mais aos envolvidos na liderança da iniciativa do que propriamente o públicoalvo informado. Provocativamente, afirmo que a grande inclusão social que alguns projetos proporcionam é para a classe média desempregada, já

que se constituem em oportunidades de emprego para assistentes sociais, psicólogos, professores, etc. Obviamente que é fundamental que tenhamos profissionais capacitados conduzindo tais iniciativas, e que esses devem sim ser bem remunerados, mas torna-se perigoso e motivo de reflexão o fato de que em algumas dessas iniciativas uma parte muito pequena do investimento é efetivamente dedicada ao público-alvo anunciado, aquele que deveria ser o centro das atenções do projeto.

Há também muitas empresas privadas que patrocinam projetos dessa natureza mais interessadas em descontos fiscais e/ou na construção de uma imagem de responsabilidade social (outra moda dos dias de hoje) do que verdadeiramente em promoção da tão propalada inclusão social.

Há muitos projetos governamentais que se estruturam com um belo discurso (alguns nem mesmo tão belo assim), mas na pratica desenvolvem-se de forma equivocada, muitas vezes apressada (sob a terrível justificativa que o «tempo da política» não permite que seja de outra forma), como se oferecessem alternativas de segunda categoria para um público tratado como de segunda categoria, quando não eivadas de praticas eleitoreiras e interesseiras. O desperdício de dinheiro público é flagrante.

Efetivamente não é tarefa das mais fáceis traçar um perfil exato dessas iniciativas governamentais e não-governamentais, que, no último caso, inclusive se estruturam a partir de entidades que assumem as mais diversas denominações: ONGs, Organizações Civis de Interesses Públicos (Oscips), Fundações, Associações Culturais, entre outras. Mesmo com todos os esforços da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), que com 15 anos de atuação já possui um perfil das suas entidades associadas[3], e de entidades como Rede de Informações para o terceiro setor (RITS)[4], temos que reconhecer que grande parte das iniciativas não está ligada a tais associações, tornando o quadro bastante impreciso.

Queremos deixar claro que não consideramos oportuna a idéia de «criminalização» a priori das diferentes estratégias de organização da sociedade civil. Nem tampouco estamos afirmando que essas não tem valia ou contribuição a dar a sociedade brasileira. Isso seria uma postura bastante fundamentalista e mesmo desconsideraria um grande número de experiências bem sucedidas desenvolvidas por essas entidades. Um exemplo claro disso é a importante atuação das organizações ligadas de forma multifacetada a questão da AIDS no Brasil. Tal intervenção foi fundamental para não só chamar a atenção para a problemática, como gerou políticas públicas governamentais que hoje colocam o Brasil entre os países mundialmente elogiados pelo trato da questão.

Apenas estamos ressaltando que há uma necessidade urgente de melhor analisar as iniciativas em desenvolvimento, no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento das propostas, um debate que nos parece urgente e necessário, notadamente no que se refere

a projetos de esporte e lazer, já que, em função de sua própria natureza, são menos passíveis de controle e de identificação do alcance e sucesso dos objetivos anunciados.

Ao abordarmos o desenvolvimento dos chamados «projetos sociais», e uma vez mais chamamos a atenção para o caso específico do esporte e lazer, há ainda uma outra ocorrência que deve ser cuidadosamente observada: a falta de uma compreensão teórica mais aprofundada, algo que se articula com uma implementação que desconsidera dimensões fundamentais em projetos de inclusão social e as peculiaridades dos locais em que se inserem.

O próprio exemplo da dicotomia «esporte» e «lazer» já expressa essa dificuldade conceitual. Quando trabalhamos com a prática esportiva nesses projetos, não estaríamos trabalhando como estratégia de lazer? Então por que essa prática é apresentada separada do conceito de lazer nos títulos? Isso se agrava quando falamos dos «projetos culturais». Ora, o esporte também não é um importante fenômeno cultural? Quando falamos de cultural em grande parte dessas iniciativas não estaríamos simplesmente a relacionando a arte, o que seria uma redução de seus sentidos e significados?

Outro exemplo disso pode ser encontrado em programas com idosos. Há alguns anos atrás desenvolvi um estudo que demonstrava que o rápido crescimento de intervenções com esse público-alvo trouxe no seu bojo uma serie de problemas que devem ser considerados:

a. A própria terminologia – por que usar termos como «melhor idade» e «idade de ouro» (como se quiséssemos esconder ou maquiar problemas e peculiaridades dessa faixa etária) e mesmo «terceira idade» (como se houvesse um rígido encadeamento entre as fases de vida)? Por que não usamos o termo «idosos» já que lamentavelmente se desgastou o termo «velho», que a principio não teria nada de pejorativo?

b. Essa dimensão anterior expressa um certo desconhecimento teórico da questão da velhice no Brasil e na sociedade contemporânea como um todo. Muitas vezes é a expressão de um programa que procura contribuir para os idosos envolvidos no sentido de funcionalmente somente minimizar seus problemas, e não no intuito de contribuir para a conscientização política do idoso tendo em vista sua situação social.

c. Aqui ainda há uma questão de grande importância: o trabalho com idosos exige um certo grau de conhecimento acerca das peculiaridades físicas do grupo, que se desrespeitadas ou não consideradas colocam em risco mesmo a segurança dos indivíduos envolvidos. Recentemente, de forma irônica, escrevi em um prefacio de livro que tenho a impressão que Deus deve ser mesmo brasileiro, só isso pode explicar como não morrem idosos em programas de esporte e lazer,

tal o número de iniciativas que desconhecem completamente essas especificidades!

d. Por fim, sem negar as possíveis contribuições de muitos desses projetos, nem tampouco afirmar que não criam condições de satisfação no publico envolvido, observei que em grande parte dos programas analisados não ficam claras as intencionalidades ou percebese uma enorme distância entre o objetivo anunciado e a proposta implementada, algo que fica ainda mais grave quando reconhecemos que ainda são poucos ou parciais os estudos de impacto do alcance das proposições explicitadas (por exemplo, é comum vermos uma valorização extrema de dados numéricos/burocráticos como parâmetros de avaliação).

Quando analisamos projetos para jovens, encontramos problemas semelhantes. Comecemos pela própria imprecisão do termo: quando nos referimos à juventude, de que público estamos falando? Seria possível precisar uma faixa etária a ser atendida? Esse conceito não seria bastante variável de acordo com cada comunidade/localidade? Como temos tratado isso nos projetos desenvolvidos?

Vejamos também a questão da natureza dos trabalhos. Peguemos um exemplo simples para tornar mais claro: os manuais de recreação. Percebamos como existem livros com propostas para crianças, para adultos, para idosos, mas poucos para jovens! Se não conhecermos as peculiaridades dessa faixa etária, é possível que no máximo estejamos a fazer adaptações daquilo que é aplicado com crianças ou com adultos, deixando de entender que há questões gerais específicas relacionadas a esse grupo.

Grande parte dos projetos com jovens apresenta a questão da empregabilidade como uma preocupação geral, o que parece a princípio interessante, já que isso se constitui realmente em um dos desafios para pensar a inclusão social desse grupo social. Mas não seria um risco somente focar as iniciativas nessa questão, abandonando a formação do cidadão em seu sentido mais amplo? Mais ainda, quantos projetos realmente constituem-se em iniciativas eficazes de gerar possibilidade de aumentar a empregabilidade? Na verdade, aqui vemos uma vez mais o já citado problema geral que acomete no Brasil os chamados «projetos sociais»: a falta de melhor estruturação e maior cuidado com iniciativas de avaliação dos impactos do que é apresentado como objetivo.

Vamos aprofundar um pouco mais a discussão acerca de alguns problemas aqui elencados.

INQUIETAÇÕES

Inclusão social

O discurso de promoção de inclusão social é observável em praticamente todos os projetos de esporte e lazer. Isso pode significar um sensível avanço da questão, já que não se trata de acreditar que a proposta de intervenção tenha um fim em si mesmo, apresentando-se a compreensão de que as ferramentas pedagógicas utilizadas são um meio para alcance de outros objetivos mais amplos. Contudo, devemos nos perguntar: o que tem se chamado de inclusão social quanto tal conceito é apresentado?

Essa é para mim uma preocupação central que devemos ter. Posso observar ainda, mais do que poderíamos supor, a existência de propostas que crêem que vão conseguir incluir os indivíduos tendo em vista uma possibilidade bastante limitada e polêmica de inserção profissional. Por exemplo, a escolinha de futebol que julga que sua grande contribuição é oferecer perspectivas de que algum de seus alunos torne-se atletas profissionais de grandes clubes, ganhando altos salários, cujos maiores exemplos são nossos astros globais desse esporte (Ronaldinho, Roberto Carlos, etc.), a maior parte deles inclusive oriunda das camadas populares.

Isso não ocorre só com o futebol. Há também os projetos de música que induzem a seus alunos a pensarem que podem se tornar grandes estrelas; ou os projetos de dança que afirmam que seu parâmetro de sucesso é ter inserido bailarinos em importantes companhias mundiais.

Precisamos analisar crítica e matizadamente esse tipo de discurso, que, ora mais ora menos explicitamente, ainda impregna se não os projetos em si, certamente o imaginário de grande parte do publico que os busca:

a. Sabemos que é uma falácia afirmar que surgem em grande número profissionais de renome oriundos desses espaços. Os mecanismos de seleção são bastante cruéis, excludentes e ainda assim somente uma parte bem pequena dos que conseguem vencer tal barreira consegue salários dignos. Esse é o caso, por exemplo, dos jogadores de futebol: apenas uma minoria tem realmente boas condições de vida; a maioria ganha mal, é explorada e tem uma curta carreira.

b. Além disso, se a proposta de trabalho do projeto é a de inclusão social, não me parece adequado pensar nesse tipo de inclusão; pensamos que incluir deve significar preparar o indivíduo para o exercício pleno da cidadania e isso certamente significa desenvolver olhares críticos sobre a realidade que os cerca, não adaptação incondicional a esse modelo de sociedade.

Veja bem que não estou dizendo que é um «crime» que de nossos projetos venham a surgir profissionais, isso pode sim ocorrer como decorrência do trabalho desenvolvido. O que estou ponderando é que esse não deve ser o objetivo central de nossas propostas e

não deve balizar a função primordial de nossas ações.

Em um dos projetos em que atuei tive problemas exatamente por essa mudança de intencionalidade central. Quando iniciamos o projeto, o intuito era contribuir para o emergir de lideranças comunitárias, a partir do trabalho com diferentes linguagens/manifestações culturais. Tratava-se de identificar, fortalecer e contribuir para a sinergia de líderes relacionados a diferentes atividades, que se organizariam em um local comunitário, gerando uma pratica política conseqüente desde um estimulo inicial.

Certamente desse processo ganhariam força os grupos artisticos/esportivos da comunidade, que deveriam ser por nós também estimulados, por expressarem os desejos de uma parte da localidade e por se tornarem parceiros do programa. O que ocorre é que a direção do projeto, depois de 2 anos de atuação, decidiu que deveríamos centrar esforços na ajuda aos grupos a se fortalecerem e apresentarem suas produções nos espaços tradicionais da arte (teatros, casa de show, etc.). Para tal abandonava-se o caráter político anterior de organização comunitária. Assim sendo, deixamos de contribuir para que coletivos políticos buscassem alternativas a enorme máquina da industria cultural, tentando encontrar meios para que viessem a se inserir nas formas de organização da cultura espetacular. Um lamentável, ainda que em certo sentido sutil, desvio de caminho, que acabou por nos excluir do programa.

No caso do esporte, há ainda um sem número de falsas compreensões que estão presentes nos discursos de quem defende suas possíveis contribuições. É comum ouvirmos frases do tipo: «quem pratica esporte, se torna mais disciplinado», «quem faz esporte, tem uma saúde melhor», «quem se envolve com a prática esportiva, respeita os outros».

Ora, essas visões carregam no seu interior uma visão essencialista do esporte, como se fosse portador de um dom imanente. Não há nada a priori que o apresente como bom ou ruim; a diferença estará no uso pedagógico que se faz dessa prática social, sem dúvida importante em nossa sociedade contemporânea, mas que não deve ser utilizada a partir de abordagens ingênuas e/ou apologéticas: não se trata da saída para todos os problemas, é apenas mais uma possível ferramenta para o animador.

Há ainda nesse item outra dimensão que devemos novamente destacar (e o fazemos por julgar que se trata de uma questão de relevada importância). Como grande parte desses projetos não tem mecanismos de avaliação de impacto, fica-se sem saber bem se realmente promovem a tão propalada inclusão. Mais, lamentavelmente encontramos fartos exemplos de projetos que fazem o discurso de inclusão, mas implementam práticas absolutamente excludentes, onde são valorizados ou selecionados os melhores e mais aptos, estratégias muito conservadoras de atuação e até mesmo de desconsideração das peculiaridades de determinados grupos (portadores de deficiência, por exemplo, muitas vezes são um grupo desconhecido). Observamos assim uma exclusão entre os

excluídos.

Vou pegar um exemplo pouco discutido e por mim alvo de uma investigação há alguns anos atrás: a questão da orientação sexual. É impressionante como esse assunto é muito pouco trabalhado nos programas de esporte e lazer, como há um verdadeiro desconhecimento da temática e como em diversas vezes os educadores estão entre os principais responsáveis pelo propagar de preconceitos e estereótipos (isso é mais forte ainda em projetos esportivos).

Nessa pesquisa, desenvolvida como homossexuais do sexo masculino, por exemplo, identificamos que os professores de educação física, tanto da escola quanto de projetos extra-escolares, foram apontados entre os principais responsáveis pelo desrespeito para com os meninos que desde criança apresentassem alguma característica considerada efeminada, seja diretamente (alguns homossexuais foram impedidos de participar das atividades por serem considerados «doentes» ou eram chamados por apelidos como «rosinha», «florzinha», entre outros) ou indiretamente (os professores até identificavam o escárnio, mas não se posicionavam no sentido de proteger os atingidos, nem aproveitavam para trabalhar pedagogicamente a questão).

Como podemos pensar em projetos inclusivos que não considerem em toda sua plenitude os diversos tipos de exclusão, que não são somente de natureza econômica, mas também e mormente de caráter sociocultural, como as questões ligadas a gênero, idade, etnia e a já citada orientação sexual, entre outras? Não deveríamos estar atentos ao fato de que nosso papel deve ser o de contribuir para a formação de um cidadão, em seu sentido mais amplo? Discutamos um pouco disso no item que segue.

Cidadania

Cidadania é outra palavra da moda, curiosamente nem sempre articulada à idéia de inclusão social. Podemos perceber que por diversas vezes é mais um anúncio, mais um discurso, do que exatamente algo perseguido e encaminhado com ênfase pelas/nas ações cotidianas do projetos.

Que tipo de inclusão desejamos? Trataria-se somente de criar forma de adequar os indivíduos a esse modelo de sociedade atual, pautado na injustiça social, na desigualdade e falta de fraternidade, ou pretendemos contribuir para que as pessoas compreendam-se enquanto seres políticos e se integrem em iniciativas múltiplas de promoção de mudanças sociais concretas e não somente superficiais?

Há duas ressalvas que, contudo, precisam ser feitas. A primeira delas é que não podemos confundir nossos projetos com «máquinas de formação política», no sentido clássico, ainda que devamos desejar a mudança completa desse modelo de sociedade. Se

o sentido for esse, parece-me inadequado investirmos tanto em projetos de esporte e lazer, já que eles não terão a condição de contrapor de forma linear o mesmo contexto social que tende a considerar tais objetos como secundários ou de menor importância, algo que se articula com o superdimensionamento do valor do trabalho e com a enorme força da cultura de massas em nossa realidade atual.

Quando falo aqui de política, não estou me referindo à sua forma de organização tradicional (partidos, sindicatos, etc.), mas sim a uma postura perante a realidade, ainda que não devamos negar ou afastar que existem injunções da política clássica em nossos projetos (e quem já trabalhou em programas governamentais sabe bem disso, deve se lembrar de que em muitas oportunidades as pressões são bastante fortes). Não há, aliás, em minha colocação, nenhum preconceito com as formas clássicas de política, que devem ser reconhecidas como importantes na construção de uma sociedade democrática. Apenas estou dizendo que a natureza de nossa intervenção deve ser adequada às características de nosso fórum de atuação.

Uma segunda discussão refere-se ao caráter assistencialista de alguns projetos. Aqui uma vez mais precisamos de posições matizadas. Não vejo nenhum problema na existência de determinados projetos que oferecem algum tipo de complemento às ausências do Estado, como, por exemplo, reforço de alimentação, explicadores, assistência medica e mesmo, em alguns casos, alguma forma de bolsa e/ou pagamento. Lembro do saudoso Betinho afirmando que quem tem fome, tem pressa!

A questão passa a ser perigosa quando esses complementos oferecidos se tornam mais importantes do que o projeto em si no que se refere a sua intencionalidade. Devemos nos perguntar se o que é oferecido funciona como auxiliar ao alcance dos objetivos, ou trata-se de algo oferecido sem articulação com o que se propõe o programa. Por fim, parece prudente observar que essas «concessões» não podem funcionar como forma de esconder as deficiências das propostas.

Um projeto e/ou programa pode até contribuir para momentaneamente sanar alguma deficiência do Estado, mas de maneira nenhuma pode substituir ou deixar de tematizar o que é obrigação e responsabilidade do Estado, e, portanto, motivo de cobrança com ênfase e vigor.

Projetos de tempo livre

A ocupação do tempo livre parece ter se constituído em um dos grandes problemas dos dias de hoje. Por trás disso, há uma articulação complexa com a nova configuração dos valores em nossa sociedade, com a redução dos espaços de lazer, com o crescimento da influencia dos meios de comunicação, com a reconfiguração e mesmo debilidade de agências tradicionais de formação (escola, família, igrejas, etc.). Ocupar de forma

«saudável» o tempo livre parece ser um forte ponto em comum entre os projetos de esporte e lazer.

Há, contudo, alguns riscos que não podemos perder de vista:

a. Como nossos projetos vão estabelecer relações com a escola e/ou com outras instancias formais de educação? Não parece adequado abandonarmos, ou mesmo nos tornarmos oponentes, dessas importantes instituições.

b. De outro lado, não podemos submeter nossos projetos à lógica desses espaços ou reproduzir a sua dinâmica de trabalho comumente implementada. Precisamos desenvolver um modelo de atuação peculiar e adequado a nossos intuitos, que podem inclusive contribuir para provocar as instâncias tradicionais a buscarem reformulações de seus *modi operandis*.

c. Devemos tomar bastante cuidado com falsas verdades, afirmações superficiais ou posturas conservadoras nesse processo de ocupação do tempo livre. É comum ouvirmos frases do tipo: «esse projeto quer impedir as crianças de se envolverem com as drogas». Ora, em grande parte das vezes trata-se apenas de uma bandeira de discurso. Em muitas outras, não se tem precisão se realmente isso esta sendo alcançado. Por fim, não parece pouco pensar em um projeto só para isso? Ainda que seja essa uma questão importante, ela deve estar articulada com sentidos mais amplos que devem ser claramente contemplados nas intencionalidades explícitas nos projetos e programas.

d. Por fim, os projetos devem claramente perspectivar duas naturezas de intervenção: a educação pelo tempo livre e a educação para o tempo livre. A educação pelo tempo livre é a utilização das ferramentas pedagógicas elencadas por nossos projetos para trabalhar determinadas dimensões que podem contribuir para a melhor qualidade de vida e a tomada de consciência da população envolvida. Pode-se dar tanto diretamente (quando por exemplo, aproveitamos para trabalhar determinados valores) quanto indiretamente (quando contribuímos para o fortalecimento da organização comunitária). Já a educação para o tempo livre significa contribuir para que os envolvidos ampliem e descubram novas formas de ocupação do seu tempo fora do trabalho e de obrigações diversas. Pretende apresentar alternativas ao que é massificado pelos meios de comunicação, constituindo-se fundamentalmente como um processo de educação das sensibilidades. Futuramente retomaremos e aprofundaremos essa questão.

ONG, Estado e lideranças comunitárias

Quem deve ser responsável por organizar os projetos de esporte e lazer? Conforme

observamos, pode-se perceber um envolvimento majoritário de Organizações não-governamentais na condução e liderança dessas propostas.

De um lado isso é muito interessante, pois podemos observar que organizações diversas da sociedade civil tomam para si a responsabilidade de desempenharem funções de contribuição social. De outro, isso também é fruto da ausência do Estado, algo crescente nas ultimas décadas, no cenário de fortalecimento mundial das estratégias neoliberais.

De um lado, ha organizações sérias (sejam governamentais ou não) conduzindo esses projetos. De outro, lamentavelmente podemos ver grassar práticas interesseiras, que beneficiam mais, de diferentes formas, os envolvidos com a condução dos projetos do que o público-alvo propriamente dito.

De qualquer maneira há um apontamento que não pode ser de forma nenhuma abandonado: a grande contribuição que podemos dar é para a auto-organização comunitária e para a construção do sentido de co-gestão das iniciativas com a participação ativa do Estado.

Isso não pode ser perdido de vista: o Estado deve ser responsabilizado e envolvido no processo de garantir os direitos sociais. Para tal, deve sim contar com a colaboração de organizações diversas, mas essas não podem desejar substituí-lo. Antes esses grupos devem ser ver como agentes catalizadores do aumento de contato e interface das comunidades com os poderes públicos, convocados que devem ser a cumprir as funções para os quais foram eleitos: a garantia do bem público coletivo.

Vejo com muita inquietação esse processo de suposta preocupação com as comunidades que faz com determinadas ONG se perpetuem em determinados espaços, quando deviam compreender sempre suas intervenções como provisórias, já que intuitam contribuir para resolução dos problemas que assolam as localidades envolvidas. Resolvido os problemas, ou organizadas a comunidade, deveriam perder suas funções os projetos implementados.

Mais ainda, muitos líderes de projetos acabam assumindo o papel de principais representantes dos grupos envolvidos, impedindo que esses falem por suas próprias vozes. Quem representa hoje os idosos, eles próprios ou um sem número de organizações que dizem velar pelos direitos dos indivíduos dessa faixa etária? Por que a voz dos idosos não é ouvida? Quem representa as comunidades de baixa renda, seus moradores ou «intelectuais» de fora, normalmente de classe média ou alta que lá desenvolvem projetos? Majoritariamente os programas de esporte e lazer estariam efetivamente, para além dos discursos contidos nos projetos de apresentação usados para captar recursos, preocupados com o desenvolvimento do protagonismo juvenil?

No Rio de Janeiro, por exemplo, quando temos algum problema nas favelas, invariavelmente se convocam determinados lideres de ONG, curiosamente normalmente pessoas que não vivem na comunidade, ali não foram criadas, e só conhecem a realidade por lá trabalharem. Por que as pessoas da comunidade não são convocadas? Por que a necessidade desse filtro? Estariam esses projetos realmente interessados em contribuir para a auto-organização comunitária ou no fundo pretendem ficar por ali a vida toda, garantindo seu funcionamento e os empregos dos que estão envolvidos com sua administração? Quem representa quem afinal?

O QUE FAZER, PARA ONDE IR? SUGESTÕES

O papel da comunidade

Para potencializarmos nossos programas, e contribuirmos para exponenciar suas possibilidades de contribuição política, devemos buscar o maior envolvimento possível da comunidade interessada. Isto é, procurar pensar os projetos não **para** os cidadãos e sim **em conjunto** com eles. Quando deixamos de tomar tal procedimento, mesmo com boa vontade, corremos o risco de não cumprir adequadamente nossas funções e de implementar ações que não tenham os desdobramentos esperados. Temos muitos exemplos de fracassos no que se refere à construção e à gestão de programas de lazer devido ao fato de a população não ter sido envolvida.

Muitos projetos chegam a determinadas comunidades e pretendem determinar exatamente o que os moradores e público envolvido necessita. Com um olhar de «fora», muitas vezes eivado de desconhecimento e preconceitos, não é incomum que os objetivos inicialmente traçados não sejam atingidos. E não poucas vezes a própria comunidade é responsabilizada por isso, já que supostamente não teria «entendido» a proposta do projeto. Ora, por que a comunidade não fora consultada? Por que não foi envolvida em todas as fases do desenvolvimento do projeto, desde a elaboração da proposta, passando pela implementação, chegando até a avaliação?

Mais ainda, muitas vezes a comunidade só é envolvida em uma das etapas, não raramente para minimizar alguma deficiência do projeto. Ao contrário disso, sugerimos que a comunidade deve ser radicalmente convocada a participar, inclusive porque essa atitude em si já expressa uma intencionalidade política para além das atividades e estratégias utilizadas.

Contudo, vejamos e estejamos atentos: um projeto não é nem o que os seus responsáveis desejam, nem aquilo que a comunidade quer, ele é o fruto do encontro e da interação de ambos, e aqui se encontra a necessidade já discutida de desenvolver uma

postura de mediação radical, o que obviamente exige de todos nós grande habilidade e alguma experiência.

Essa é uma proposta mais trabalhosa? Sem dúvida. Contudo, sem isso, estamos correndo o risco de desrespeitar as comunidades, não exponenciar o aspecto político de nossa proposta, investir sem a garantia de retorno (isso é, correndo o risco da ação não ser nem eficiente, tampouco efetiva), e, do ponto de vista financeiro, ainda ter mais gastos no futuro, já que a população pode não se envolver na preservação dos espaços e das iniciativas geradas (logo, também não será eficaz).

A questão da inclusão social

Ao prepararmos nossa programação, devemos estar atentos para diversificar as atividades, de forma a atingir os mais diversos interesses e gostos, e permitir a participação de todos, sempre levando em conta a faixa etária (crianças, adolescentes, adultos, idosos), a questão do gênero (homens e mulheres), os portadores de deficiências (sejam elas físicas ou mentais), o grau de preparação e de aptidão para a realização do que for oferecido. Sempre que possível, inclusive, devemos pensar em atividades que possam juntar públicos diversos em uma mesma prática, homens e mulheres juntos, crianças e adultos, jovens e idosos (intergeracionalidade).

Também é fundamental ressaltar que não devemos permitir qualquer manifestação de preconceito e discriminação em nossas programações, sejam elas de gênero, de faixa etária, de raça, de orientação sexual, no que se refere ao portador de deficiência, enfim, todos devem ser contemplados e devem ter o direito de participar ativamente em todas as fases dos projetos (preparação, execução, avaliação).

Para que todos possam participar, temos que inclusive pensar na adaptação dos espaços físicos. Por exemplo, alguns locais possuem longas escadas como entradas. Isso cria dificuldades de acesso e constrangimentos para uma parte significativa de idosos e portadores de deficiência, que em função de sua dificuldade de deslocamento dependem da boa vontade de outros ou até mesmo ficam impedidos de usufruir das atividades oferecidas. Caso o espaço já esteja construído, podemos pensar na colocação de rampas de madeira para facilitar o acesso.

Quando formos programar as atividades, devemos lembrar que garantir a segurança do público é fundamental. Atividades com movimento, que exijam esforço físico e/ou endereçadas a idosos devem prioritariamente ser programadas para espaços não escorregadios, para tentarmos minimizar os riscos de acidentes.

A questão da adaptabilidade também deve ser observada quando pensamos no material a ser utilizado. Imaginemos o seguinte exemplo: desejamos organizar um jogo

de basquete com crianças de 5/6 anos. Não é possível que, nesse caso, utilizemos as tabelas oficiais, pois será difícil que tenham força para arremessar a bola. Assim, devemos construir tabelas mais baixas, facilmente confeccionáveis com PVC e um latão cheio de cimento. Além disso, não devemos utilizar a bola oficial de basquete, de manuseio complicado para a referida faixa etária. Podemos tranqüilamente trocar por uma bola de borracha, de toque mais agradável.

O princípio básico é sempre o mesmo: devemos adaptar e organizar nossas atividades e nossos programas de forma a contemplar com segurança o maior número possível de pessoas.

Se esses são parâmetros fundamentais, de grande importância, não devemos esquecer da anterior discussão sobre inclusão social: resumindo tudo o que foi discutido no decorrer deste artigo: se temos a possibilidade de promover intervenções em determinadas comunidades/públicos-alvo, não o devemos fazer como uma prática desinteressada, mas com uma intencionalidade política clara, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. E isso vai passar pela necessidade de contribuir para que os indivíduos se entendam como cidadãos em um sentido amplo e pleno, preocupados não somente com o que os cerca individualmente, mas sim comunitariamente. Esse objetivo não pode se resumir a algo anunciado, deve ser encaminhado em nossas práticas cotidianas, tendo em conta alguns dos alertas e pressupostos aqui apresentados.

PALAVRAS FINAIS

Depois de muitos anos trabalhando com a implementação de projetos de esporte e lazer em comunidades de perfil diverso, posso seguramente afirmar: não existem modelos e/ou fórmulas de atuação que nos garantam sucesso imediato e a priori. As críticas e sugestões aqui apontadas são sim importantes orientações coletadas tanto nas reflexões teóricas disponíveis quanto nas minhas experiências de animador cultural. Mas nada substitui o exercício cotidiano de reflexão e o desejo de cada profissional de aperfeiçoar seu trabalho, buscar o melhor, sempre tendo em vista que contribuições pode dar para a comunidade em que se insere e para a superação desse modelo de sociedade.

Para alguns pode parecer absurdo acreditar que cada um de nós, animadores, em nossos espaços específicos de atuação, podemos contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade. Utopia dirão alguns! E é exatamente isso que somos: sonhadores que acreditam na utopia de que é possível uma nova forma de organização social, que respeite as diferenças e peculiaridades, que a todos permita acesso ilimitado às oportunidades de viver melhor.

Contudo não somos sonhadores «lunáticos». Somos sonhadores trabalhadores sociais, gente que, mais do que discursar, implementa ações que podem apontar para uma mudança.

Existe uma parábola que provavelmente é conhecida por muitos de nós. Conta que em certa ocasião houve um grande incêndio em uma floresta. Enquanto todos os animais fugiam, fugindo das labaredas, percebeu-se que um beija-flor, sozinho, buscava água no pequeno bico e jogava sobre o fogo, tentando apagar o incêndio. Um dos bichos que fugiam indagaram ao beija-flor porque fazia aquilo, se jamais seria capaz de apagar o incêndio, no que respondeu a ave: «Estou fazendo a minha parte para contribuir».

Em muitas oportunidades essa parábola tem sido apresentada como exemplo de engajamento. Particularmente não gosto dessa relação. Para mim, ela tende a propugnar que os indivíduos sozinhos são capazes de dar soluções. Mais, que basta o desejo de fazer algo para que tal iniciativa seja louvada.

Seguindo o exemplo da parábola, questiono se não seria mais interessante que o beija-flor também tentasse envolver os outros bichos na difícil tarefa de apagar o incêndio. Em um esforço de convencimento e mediação, contribuir para que todos os animais da floresta entendessem que juntos poderiam mudar a situação. E aí, em conjunto, cada um com seu potencial, interagissem para buscar a melhor saída, uma solução mais eficiente.

O animador cultural é realmente um beija-flor. Mas não o da parábola tradicional. Ele traz o anúncio de novas possibilidades com seu canto, mas procura contribuir para que todos cantem e juntos, como em um coro, possam compor grandes obras. Ele não toma ações meramente individuais, mas busca gerar práticas coletivas, ele também se entendendo como parte de uma construção de grupo. E ainda que o apagar do incêndio pareça algo distante, ele segue crendo que junto com os animais da floresta, há algo a ser feito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNET, Jaume Trilla (1997): *Animación Sociocultural: teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel.

DUMAZEDIER, Joffre (1974): *Lazer e Cultura Popular*, São Paulo, Perspectiva.

— (1980): *Valores e conteúdos culturais do lazer*, São Paulo, SESC.

EISNER, Elliot (1999): «Estrutura e mágica no ensino da arte», en BARBOSA, Ana Mae (org.), *Arte-Educação: leitura no subsolo*, São Paulo, Cortez.

FERNÁNDEZ, José Fernando Tabares; MONTOYA, Arley Fabio Ossa y BEDOYA, Víctor Alonso Molina (coord.) (2005): *El ocio, el tiempo libre y la recreacion en America Latina: problematizaciones y desafíos*, Medellín, Editorial Civitas.

LICERE (1999-2006): Periódico publicado pelo Centro de Estudos de Lazer/EEF/UFMG, Belo Horizonte, v. 1-12, n. 1.

MAGNANI, José Guilherme Cantor (1998): *Festa no pedaço cultura popular e lazer na cidade*, São Paulo, Hucitec/Ed. Unesp.

MELO, Victor Andrade de (2006): *Animação Cultural: conceitos e experiências*, Campinas, Papirus.

— (2003): *Lazer e minorias sociais*, São Paulo, Ibrasa.

MELO, Victor Andrade de y ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond (2003): *Introdução ao lazer*, São Paulo, Manole.

MUNNÉ, Frederic (1980): *Psicossociologia del Tiempo libre: un enfoque crítico*, México, Trillas.

SCHILLER, Friedrich (1995): *A educação estética do homem*, São Paulo, Iluminuras.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (1999): *Convite à estética*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

15

Ciberanimación, identidad y ciudadanía

Mario Viché González
Pedagogo y Profesor Tutor de Educación Social en la UNED

1. LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

La revolución tecnológica que conlleva la sociedad del conocimiento supone mucho más que un mero avance relacionado con la ciencia y la tecnología. Esta eclosión tecnológica lleva aparejados profundos cambios socioculturales que afectan de forma sustancial tanto a las formas individuales de interpretación de la realidad como a las estructuras sociales básicas.

Este nuevo paradigma tecnológico, según Castells (2002), tiene dos expresiones tecnológicas concretas: «una es Internet. Internet no es una energía más; es realmente el equivalente a lo que fue primeramente la máquina de vapor y luego el motor eléctrico en el conjunto de la Revolución Industrial. La otra es la capacidad de ingeniería genética, el concomitante ADN o la capacidad de recodificar los códigos de la materia viva y, por tanto, ser capaz de procesar y manipular la vida». En los últimos años, la generalización de la comunicación 3G, unido a la difusión de la señal vía satélite, ha llevado las tecnologías móviles a todos los rincones del planeta, provocando un acercamiento y una unificación sociocultural, pero dando lugar a un nuevo tipo de brecha entre los seres humanos: la brecha digital trae consigo la infopobreza al mismo tiempo que conecta a los individuos y las comunidades indígenas con el resto del planeta.

Como afirman Manuel Castells e Imma Tubella (2007), este paradigma tecnológico afecta a toda la población mundial, aun cuando no se sea usuario directo de las tecnologías.

Castells y Tubella afirman: «Pero toda la humanidad, allá donde esté y quien quiera que sea, está condicionada en los aspectos fundamentales de su existencia por lo que

ocurre en las redes globales y locales que configuran la sociedad red».

Y esto es así porque la revolución tecnológica ha generado nuevas formas de producción, acumulación de capitales, percepción de la realidad y estructuras socioculturales. Es por ello que podemos afirmar, junto a Castells y Tubella, que la revolución tecnológica de la sociedad del conocimiento ha generado cambios comparables a los provocados por la Revolución Industrial del siglo XIX.

Veamos ahora, un poco más detenidamente cuáles han sido los principales cambios que este fenómeno ha provocado.

Desde la perspectiva del individuo, la percepción multimedia que los nuevos lenguajes digitalizados permite, provoca nuevas imágenes mentales de interpretación de la realidad, nuevos procesos de decodificación multiformes así como un nuevo equilibrio dialéctico entre la percepción sensorial directa y la percepción virtual de la realidad. Este hecho da lugar a la aparición de nuevas identidades fruto de las diversas visiones compartidas de la realidad. Pero a su vez esta coincidencia en sistemas compartidos de imágenes para la interpretación del entorno da lugar a múltiples visiones de una misma realidad vital, fruto de la interacción de una multiplicidad de lenguajes y códigos. Este hecho provoca una eclosión de identidades culturales múltiples que conlleva inevitablemente cambios en la estructura social fruto de la confluencia de identidades individuales y comunitarias.

Desde la perspectiva sociocultural, este cambio ha afectado a las formas de comunicación, interrelación, creación y difusión cultural, afectando a la configuración de los entornos socioculturales de referencia, a los tiempos y los espacios para la interactividad y la construcción de las identidades comunitarias. Este fenómeno da lugar a nuevas realidades como los «no lugares», espacios carentes de historia e identidad y estructurados a partir de factores funcionales, a las comunidades virtuales estructuradas a partir del encuentro de las individualidades e identidades múltiples en la Red de Redes, o a la realidad virtual como forma de interpretación del mundo y sus relaciones.

Desde la perspectiva socioeconómica, la revolución tecnológica da lugar a nuevas formas de producción basadas en la información como valor de mercado y la tecnología como instrumento de reproducción, nuevas formas de acumulación de capitales, organizadas alrededor de la información, la tecnología, el *marketing* y la llamada mentefacturación, nuevas formas de distribución globalizada de productos y transacciones monetarias basadas en las posibilidades de Internet y la economía virtual y, evidentemente, nuevas formas de pobreza que unen a la pobreza material la pobreza provocada por la dificultad de acceso a las tecnologías y su desigual distribución a nivel planetario.

Como afirman Manuel Castells e Imma Tubella, eso es así (2007): «Porque esas

redes incluyen y organizan lo esencial de la riqueza, el conocimiento, el poder, la comunicación y la tecnología que existe en el mundo».

2. QUIÉN UTILIZA Y QUIÉN NO UTILIZA LA RED

Los datos recogidos por Castells y Tubella (2007) sobre los usos de la Red a nivel mundial muestran cómo Internet alcanza niveles de penetración al 45 por ciento en zonas del planeta como América del Norte (62%), las grandes economías del cinturón asiático (53,9%), Oceanía (51,7%) y la Unión Europea (47,4%), mientras que África presenta una penetración menor (2,5%), así como Asia (6,5%) y los países árabes del norte de África (9,1%), según fuente de la Fundación Telefónica en el año 2005.

Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, los datos que recogen estos autores procedentes de los estudios de la Generalitat de Catalunya en 2006, muestran las siguientes conductas de uso referidas a Catalunya:

a. En cuanto a los usos de género, los hombres presentan un uso del 45,2 por ciento mientras que las mujeres lo utilizan en un 31,8 por ciento, diferencia que se mantiene en el uso del correo electrónico con un 38,6 por ciento para los varones y un 28 por ciento para las mujeres.

b. Por edades, los jóvenes entre 16 y 29 años lo usan en un 65,7 por ciento, mientras que el tramo de edad de 30 a 44 años baja al 49 por ciento, índice que desciende luego al 29,6 por ciento entre quienes tienen 45 y 59 años y al 8,9 por ciento para los mayores de 60 años.

c. Según el nivel de estudios: aquellos ciudadanos con estudios de nivel bajo utilizan la Red en un 11,9 por ciento, mientras que los profesionales con estudios medios presentan una tasa del 47,4 por ciento, índice que sube a un 66,4 por ciento en el caso de los estudios superiores.

d. Por último, en cuanto a la nacionalidad, la tasa de españoles usuarios de la Red se sitúa en el 38,3 por ciento mientras que la de extranjeros alcanza el 39,4 por ciento.

Estos datos indican que Internet es utilizado prioritariamente por jóvenes estudiantes con niveles de estudios superiores y por profesionales liberales con tasa de estudios medios y superiores. Igualmente, se puede pensar que Internet es utilizado por los emigrantes para mantener la comunicación con su familia y su país de origen, así como para mantener los lazos de identidad cultural y nacional.

Parece ser que Internet es utilizado por los más jóvenes que lo usan como medio de

comunicación e identificación como grupo social, así como forma de mantener el contacto permanente con sus iguales y como actividad lúdica con la que ocupar su tiempo libre de manera prioritaria.

Por otra parte, son los estudiantes y los profesionales liberales los que lo utilizan como instrumento de comunicación y de acceso a informaciones y recursos básicos en su actividad profesional y estudiantil.

Desde la óptica de género, raza y etnicidad, Internet se presenta como una forma de comunicación mayoritariamente masculina y en concreto de hombres europeos de raza blanca, tendencia que se ve más acentuada en otros estudios sobre usos de género cómo los de Linda Leung (2007). Esta autora muestra claramente cómo los usos en la Red están mediatizados por las representaciones estereotipadas que hacen los grupos mayoritarios. Así, afirma que: «El estudio de la representación en los medios de comunicación y en la Red es una forma de refutar las construcciones retrógradas de la raza, y un punto inicial para formular maneras de ir más allá en la producción de nuevas imágenes», afirmando que Internet puede constituir un medio adecuado para la superación de ese dualismo, convirtiéndose en un instrumento útil para modificar las representaciones, asumir la palabra y la imagen en el entramado sociocultural y superar las desigualdades. «La estructura flexible de la Red de la que he hablado no hace sino mejorar la accesibilidad a las minorías étnicas, pero no es universalmente accesible.» A través de la Red los grupos minoritarios pueden hacerse ver, vehiculizar sus justas reivindicaciones, objetivar su representación y superar las contradicciones sociales.

3. SOBRE EL PAPEL DE LAS ÉLITES

El papel de las elites como impulsoras de procesos de desarrollo y transformación social es un factor determinante en todo proceso de cambio y modernización. Las elites, tanto desde su versión burguesa como en la militancia obrera, han sido elementos mediadores y motores de transformación social desde su postura crítica, objetivadora y comprometida con la sociedad, el cambio y el desarrollo. Y si esto ha sido así en los periodos históricos de cambio y transformación social, fue a partir de la Revolución Industrial del siglo XIX que las elites adquieren un papel fundamental como factores de modernización, toma de conciencia, transformación, cambio y estructuración de las comunidades y sus relaciones territoriales.

Pero las elites han intervenido tradicionalmente a partir de dos actitudes básicas con las que afrontar su papel social:

1. La primera es una actitud paternalista a través de la cual se pretende transformar al pueblo; las elites que detentan la cultura, la visión crítica de la realidad y el

poder transformador de la sociedad intentan, con su actitud, dirigir a las masas hacia el cambio, la modernización y el desarrollo.

2. La segunda es una actitud mediadora, basada en la comunicación y la interactividad con las masas populares, a través de la cual, y en una relación dialógica, se pretende ayudar en la toma de conciencia, la creación de lazos e identidades sólidas, la toma de postura crítica y la superación de las contradicciones sociales a través de la creación de redes solidarias, la interactividad y, como consecuencia, el desarrollo individual y comunitario solidario y sostenible. Esta segunda actitud se ve reflejada en la afirmación que el cartelista Josep Renau (1976) hace en el periódico *Hora de España*, en el año 1937, en el contexto del debate que, sobre la acción cultural y la revolución, mantuvo con el pintor Ramón Gaya: «… el arte y la cultura en general tienen una inmanencia y deben tener en conciencia un contenido político y una función social, en el alto sentido de la palabra».

Igualmente, en la sociedad red, donde sólo unos pocos acceden a las tecnologías y la Red en condiciones óptimas, donde se observa una escandalosa brecha digital que divide la sociedad entre inforricos e infopobres, el papel de las elites se vislumbra como fundamental.

Así, en el mundo industrializado e inteligente, altamente tecnologizado y dominado por un consumo masivo, lúdico y evasivo de las tecnologías, las elites críticas están planteando acciones de alfabetización digital, uso cooperativo y solidario de las mismas, comunicación interactiva y creación de comunidades virtuales para el desarrollo de la inteligencia colectiva y el desarrollo sociocultural sostenible, mientras que en el tercer mundo las elites educadoras en el marco de la cooperación y el desarrollo se convierten en elementos mediadores para el acceso a las tecnologías en una situación de dificultades físicas, materiales y energéticas que dificultan la conexión a la Red de Redes, que a su vez se convierte en un elemento fundamental para el acceso a los recursos médico-sanitarios, los recursos educativos, el acceso a los mercados y mecanismos de distribución, la difusión de las justas reivindicaciones indígenas, la coordinación asociativa y la interactividad y el desarrollo.

En este sentido, Castells y Tubella (2007) ponen el dedo en la llaga cuando afirman que: «De hecho, las personas plenamente integradas en esa sociedad constituyen una minoría de la población del planeta, como fue también el caso durante el proceso de industrialización que transformó el mundo desde mediados del siglo XIX».

> *…«Así la sociedad red es la estructura social dominante del planeta, la que va absorbiendo poco a poco otras formas de ser y de existir. Eso, en sí mismo, no es bueno ni malo, es».*

De esta manera, conjugando la potencialidad crítica y dialógica de las élites y la

capacidad de acceso a las tecnologías y a la Red, tanto de estas mismas élites como de las comunidades con las que interactúan, con la actitud mediadora, a través de la cual se establece una comunicación dialógica con las comunidades locales, estas mismas comunidades van a ser capaces de aprovechar las tecnologías y la Red para potenciar y amplificar sus proyectos de cooperación y desarrollo local, tanto desde la óptica de la prevención y acceso a las condiciones de bienestar y justicia distributiva como de acceso a las tecnologías, creación de redes cívicas, estableciendo vínculos de adhesión y cooperación con sus justas reivindicaciones y aspiraciones de desarrollo sostenible.

4. POTENCIAL SOCIOCULTURAL DE LA CIBERANIMACIÓN

Es en este sentido que la ciberanimación adquiere un extraordinario potencial como medio para la crítica constructiva, la potenciación de redes y estructuras sociales, la estructuración de movimientos ciudadanos, la toma de postura crítica, el cambio social, las actitudes solidarias y el desarrollo sostenible.

Para ello, la ciberanimación reposiciona los métodos y estrategias propios de la Animación Sociocultural (ASC), entendida esta última como metodología educativa facilitadota de la comunicación interactiva, la dialogicidad, la toma de postura crítica y la creación de lazos solidarios de cooperación y ciudadanía.

La ASC se estructura como instrumento de toma de conciencia crítica y desarrollo individual y colectivo a partir de tres ejes de intervención básicos:

a. La creación y potenciación de identidades compartidas, identidades que permiten la cohesión de los grupos sociales y la identificación y compromiso individual con los proyectos colectivos de las comunidades espaciotemporales o virtuales sobre las que se vertebran los colectivos ciudadanos.

b. La comunicación bidireccional horizontal e interactiva entre los individuos individualmente considerados y entre los diversos grupos sociales. Comunicación necesaria para afianzar tanto la autoestima individual como el sentimiento de pertenencia a un grupo social de referencia. Comunicación que refuerza el sentimiento de pertenencia, confianza mutua y comprensión empática, afianzando de esta manera el compromiso de los individuos entre sí y de éstos con los proyectos colectivos de la comunidad.

c. La participación como actitud basada en la confianza mutua entre las comunidades y los individuos que la componen y de éstos hacia las estructuras y proyectos colectivos que sus comunidades representan. Participación basada en esa actitud de apertura y transparencia que la confianza representa,

fundamentada en la libertad individual y en la toma de posturas individuales ante los avatares de la vida de la colectividad, y reforzada por las tecnologías y estrategias que facilitan las opciones individuales ante el devenir colectivo.

Es con la acción colectiva y cooperativa fundamentada en estos tres ejes básicos y rentabilizando las potencialidades de interactividad, creación de identidades y estructuración de comunidades virtuales, que la Red propicia que la ciberanimación se convierta en un instrumento fundamental de desarrollo solidario y sostenible, cambio social y acción social transformadora. Para ello, la ciberanimación rentabiliza las posibilidades de las tecnologías de la comunicación y la sociedad en Red que propicia la sociedad del conocimiento, fundamentalmente a partir de la creación y potenciación de identidades sociales compartidas, la creación de micropoderes, entendidos como la acción colectiva de los individuos, y las colectividades que utilizan la plataforma tecnológica para participar activamente en el debate social, la estructuración y canalización de la acción de las multitudes inteligentes, interviniendo de forma clara y efectiva en las diversas propuestas de cambio social.

Las identidades compartidas

Las identidades son factores de cohesión que permiten estructurar las comunidades desde el sentimiento de pertenencia y la solidaridad recíproca. Las identidades son puntos de inclusión que proporcionan seguridad, empatía e intercambio colectivo.

Las cibercomunidades, antes que estructurarse sobre un *software* cooperativo, se basan en la percepción de una identidad colectiva. Ello nos lleva a concluir que, a la hora de estructurar las cibercomunidades, priman las identidades compartidas sobre el encuentro casual en el ciberespacio, el *software* novedoso o los contextos virtuales. Las cibercomunidades no parten de contextos compartidos en la Red, ni de *software* de sencillo acceso y manejo, sino de fuertes identidades compartidas, «identidades culturales múltiples», como afirma Pierre Levy (2007), que son el factor primario clave para la implementación de cibercomunidades capaces de generar dinámicas socioculturales en el ciberespacio, aprovechando las posibilidades de las nuevas tecnologías y del *software* interactivo.

Pero estas identidades culturales múltiples, «transterritoriales y multilingüísticas», como afirma Néstor García Canclini (1995), se estructuran a partir de:

— Una representación colectiva de la realidad.
— Unos territorios vitales comunes.
— Unos objetivos vivenciales compartidos.

La creación de micropoderes

J. Cremades (2007) define el micropoder como la capacidad que tienen las nuevas tecnologías de crear un verdadero diálogo social entre los ciudadanos y los poderes públicos. Tal y como afirma este autor: «… el micropoder es una de las más importantes consecuencias del cambio de paradigma provocado por las nuevas tecnologías, porque transforma, entre otras cosas, las relaciones sociales y políticas». El micropoder permite a los ciudadanos autoorganizarse cooperativamente y de esta forma participar de manera activa en el diálogo social, para así adquirir la capacidad de transformación de la realidad social.

Como apunta Cremades (2007), «… la conciencia del micropoder de los ciudadanos es una de las claves para una nueva acción política capaz de gestionar la sociedad globalizada y plural».

Las multitudes inteligentes

Rheingold (2004) define las multitudes inteligentes como: «… grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas, políticas, sociales, económicas, gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización…». Un poco más adelante afirma: «Las multitudes inteligentes están formadas por personas capaces de actuar conjuntamente aunque no se conozcan».

Es esta capacidad de actuar de forma solidaria que a los individuos y a las colectividades les posibilita la estructura organizativa y la potencialidad comunicativa de las tecnologías multimedia conectadas en Red, la que nos permite hablar de un nuevo movimiento ciudadano.

Un movimiento ciudadano que se estructura a partir de la identificación de inquietudes y necesidades comunes, que establece lazos de comunicación hipertextuales, multimedia y bidireccionales. Una ciberciudadanía que, de forma interactiva, establece una comunicación horizontal de igual a igual, genera sus propios mensajes multimedia, aprende a decir su palabra y a generar su imagen en el universo social de la comunicación y, en consecuencia, se convierte en generador de sus propios mensajes, asumiendo la coautoría como fórmula de expresión colectiva en la Red.

Rheingold (2004) afirma igualmente: «La reciprocidad, la cooperación, la reputación, la limpieza social y los dilemas sociales parecen piezas fundamentales del puzzle de las multitudes inteligentes».

Estando de acuerdo con Rheingold nos cabe afirmar que los nuevos movimientos sociales, que las multitudes inteligentes generan, tienen como características definitorias

las siguientes:

CUADRO 1

— Utilizan la Red como medio de comunicación y organización.

— Fundamentan su acción a partir de una imagen compartida de la realidad social.

— Generan su intervención a través de unas identidades múltiples compartidas que se constituyen en el motor para su participación en el debate social.

— Utilizan la reciprocidad y la cooperación que les facilita la Red para generar proyectos de acción solidarios e interactivos.

— Se convierten en autores de contenido a través de un discurso multimedia asumido de forma colectiva, que se hace presente en el debate social.

— Se convierten en micropoderes cuya acción tiene un impacto directo en las dinámicas socioculturales de la comunidad.

— Son motores de desarrollo sostenible a través de la puesta en acción de sus objetivos y proyectos.

5. CIBERCOMUNIDAD, PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA

La generalización de las tecnologías de la comunicación y su uso como tecnología doméstica para la comunicación, la búsqueda de información, la expresión de ideas y opiniones, la gestión de procesos administrativos o la participación en foros de debate y decisión, suponen la aparición de un nuevo paradigma para entender y estructurar la participación ciudadana y el gobierno de lo local.

Las tecnologías de la comunicación, el uso individualizado del ordenador y la conexión en Red permiten pensar en un nuevo paradigma para la participación ciudadana y la democracia, un nuevo paradigma donde la democracia directa y la participación de todos y cada uno de los ciudadanos y ciudadanas sea una realidad.

Como afirma el profesor Arlindo Mota (2005): «Son estas promesas de un paraíso participativo, unas más que otras, que ejerce un nuevo ciudadano como producto de una nueva praxis democrática, ayudada por las nuevas tecnologías de la información».

Mas adelante, Arlindo Mota precisa: «El uso de las tecnologías de la comunicación con carácter bidireccional asienta el reconocimiento de que al ciudadano se le otorgará más libertad de acción política, obligando a repensar la naturaleza de la ciudadanía…». El autor concluye que: «La idea de la democracia digital da cuerpo a un sinnúmero de aplicaciones complementarias a las tradicionales formas de participación pública, siendo apuntada como alternativa al ejercicio concreto de la democracia».

En este sentido, Manuel Castells (2001), a partir de su análisis de la sociedad de la comunicación y el conocimiento, señala tres tendencias que considera fundamentales para el desarrollo de una nueva política de democratización de la vida social:

— La primera es la recreación del universo y la identidad local: «En muchas sociedades de todo el mundo, la democracia local parece florecer, por lo menos en términos relativos a la democracia política nacional».

— La segunda tendencia la constituye la «oportunidad que ofrece la comunicación electrónica para incrementar la participación política y la comunicación horizontal entre los ciudadanos».

— La tercera tendencia es «el desarrollo de una política simbólica y de movilización en torno a causas no políticas…».

Va a ser la aparición de canales digitales para la información, la comunicación y la gestión de procesos con la administración, la posibilidad de una participación directa universalizada, la que va a estructurar este nuevo paradigma para la democracia local, paradigma que si bien en estos momentos todavía está en ciernes como utopía de un nuevo «paraíso participativo», se encuentra ya implementándose con prácticas como:

— La gestión digital de procesos y expedientes administrativos.

— La mejora de la democracia participativa.

— La democracia directa, a través de foros, la opinión o el voto digital.

— La práctica del llamado *e-government*, en cuanto a mecanismos de comunicación bidireccional, acceso a la información, gestión de procesos e incluso de participación política.

No obstante, si bien es cierto que las tecnologías están abriendo vías para una nueva concepción de la participación y el gobierno local, también es verdad que la implementación de un nuevo modelo de práctica democrática es cuestión de mentalidad, percepción y concepción de los nuevos paradigmas y, en concreto, de una nueva educación para la ciudadanía y la participación cívica.

La participación es una actitud cívica consecuencia directa de la identificación con los valores y objetivos de una comunidad. La participación no es pues ni un método de intervención sociológica ni una obligación ciudadana, sino que es fruto y consecuencia directa de las identidades múltiples compartidas, es la proyección lógica de la aceptación plena del sentido de pertenencia a una comunidad.

Pero la participación supone también una comunicación interactiva, bidireccional, no jerarquizada, donde nadie intenta cambiar ni mejorar las condiciones de vida ni los posicionamientos vitales del otro (ideas, visiones de la realidad y actitudes ante la comunidad), donde los ciudadanos interactúen libremente y, de forma dialógica, vayan estructurando una visión compartida de la realidad, una identidad colectiva, un sentido de pertenencia y una actitud de participación tendente a la consolidación y mejora de las

condiciones de vida comunitaria, de la cooperación por la consecución de unos objetivos comunes y en la búsqueda de metas sociales colaborativas de desarrollo individual y colectivo, desarrollo basado en los principios de justicia distributiva y sostenibilidad.

Es en este sentido que los colectivos sociales se van estructurando en asociaciones estables, mancomunidades asociativas, redes de intercambio y cooperación colectiva y, con la multiplicación del impacto que posibilita la Red tecnológica, en movimientos sociales inteligentes.

6. LA RED Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

La Red se muestra como un entorno idóneo para la estructuración, la interconexión, la potenciación y la actuación de los movimientos sociales que promueven la justicia, la solidaridad y el desarrollo sostenible. Tras la ruptura y la mutación que la tecnología produce sobre las coordenadas espaciotemporales de interacción, comunicación e identificación con los proyectos colectivos, la Red se convierte en el entorno idóneo para el encuentro de individualidades, inquietudes, identidades y demandas colectivas. La Red se convierte en el medio privilegiado para la estructuración de amplias redes de ciudadanía, para la interconexión de los distintos movimientos y asociaciones, para la creación de identidades compartidas, para el desarrollo de proyectos de cooperación, para la difusión territorial por un espacio virtual, aunque no carente de referencias espaciales, de una acción sociocultural desterritorializada, para la estructuración de acciones y movimientos sociales globales capaces de intervenir en un mundo globalizado.

Como afirma Pierre Rossel, la tarea fundamental de la ASC es la búsqueda de puntos de encuentro y la creación de sinergias entre las redes sociales blandas: grupos informales, casinos, asociaciones vecinales, asociaciones culturales, con las redes sociales de amplio espectro (movimientos sociales, sindicatos, partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, grupos antisistemas, etc.). En este sentido, la misión de la ciberanimación cobra sentido al utilizar la Red para potenciar el encuentro y la interactividad entre las comunidades virtuales primarias: foros de intereses, foros de afinidades, bloguers, web 2.0, televisiones por Internet…, sustentadas por colectivos profesionales o de intereses y afinidades coincidentes, con las redes virtuales de amplio espectro: entornos de los movimientos sociales, económicos y políticos, redes internacionales, foros globalizados (foro de la educación, foro Social Mundial…).

CUADRO 2

LA RED Y LA ESTRUCTURACIÓN DE LAS COLECTIVIDADES VIRTUALES

MOMENTO	TIPO DE COMUNICACIÓN	EFECTO
Primero	Contacto Comunicación fática	Autoestima y sentimiento de pertenencia
Segundo	Encuentro de inquietudes	Intercambio de información e ideas
Tercero	Encuentro e idiosincrasias	Generación de indentidades múltiples
Cuarto	Interactividad	Empatía Proyectos comunes
Quinto	Dialogicidad	Palabra e imagen propia Debate social

En un primer momento, la Red proporciona a los individuos y las comunidades locales una oportunidad para el contacto, la comunicación fática, que les afianza el sentimiento de autoestima y la sensación de pertenencia a la comunidad.

En un segundo momento se produce el encuentro de inquietudes que posibilita un intercambio de información, una comunicación de ideas e inquietudes y un cierto grado de interacción.

En una tercera fase se produce el encuentro de las idiosincrasias propias de los individuos y las comunidades, dando lugar a la progresiva estructuración de identidades

múltiples compartidas. Sólo al compartir identidades se puede acceder al estadio posterior: el estadio de la interactividad.

Estas identidades colectivas se generan a partir de una representación compartida de la realidad estructurada a través de unas imágenes mentales convergentes fruto de una visión del mundo en el que coinciden unas narrativas de interpretación comunes, unas vivencias analizadas y sentidas de forma similar y una percepción compartida de la realidad, en la que coinciden imágenes fotográficas, imágenes multimedia e imágenes virtuales de una misma experiencia vital.

Estas representaciones compartidas se concretan en unas inquietudes comunes, unas ideas y valores compartidos y unas afinidades que tienen una base objetiva pero que se sustentan sobre un sentimiento subjetivo de pertenencia.

El siguiente estadio —el de la interactividad— se fundamenta en esas identidades compartidas y supone la comunicación empática, dando lugar a la comunicación bidireccional y a la generación e identificación con proyectos de acción comunes.

Estamos ya en el momento de los proyectos solidarios, basados en la puesta en acción de un proceso de comunicación dialógica en la Red, de la búsqueda y el análisis crítico compartido, de la toma de posturas y de las actitudes cooperativas. Es el momento de la acción colectiva que da forma y sentido a la comunidad virtual.

Es de esta manera como los individuos y las colectividades ciudadanas se estructuran aprovechando las posibilidades comunicativas y organizacionales que les permite la Red, ponen en funcionamiento proyectos cooperativos a partir de identidades y objetivos comunes y, finalmente, toman la palabra y generan su propia imagen en el universo virtual. De alguna manera podemos decir que toman parte de forma activa en el debate social, siendo capaces de hacer presente su propia palabra, y se hacen presentes en el universo multimedia generando su propia imagen. Y esto es mucho más que hacerse presente en el universo virtual: se trata también de hacerse presente y participar de forma activa en el debate y la dinámica social de las comunidades.

A modo de ejemplo vamos a analizar aquí brevemente cómo diversos movimientos sociales utilizan la Red para estructurar sus comunidades virtuales y, de esta manera, optimizar y multiplicar su impacto sociocultural y, de alguna forma, convertirse en movimientos sociales inteligentes. Esta aportación la vamos a clasificar en: movimientos sociales que se hacen presentes en la Red para optimizar la cooperación profesional y el impacto de la acción sociocultural como es el caso de la Red RIA (www.rianimacion.org), movimientos sociales que se estructuran en la Red para cooperar en defensa de unos objetivos e inquietudes comunes: es el caso de la Red de asociaciones progresistas valencianas Xarop: (http://quadernxarop.wordpress.com); y finalmente, aquellos movimientos sociales que utilizan la Red para coordinar y

multiplicar el impacto de las acciones de cooperación para el desarrollo: es el caso de la Red (http://www.focade.org), Foro das ONG de Cabo Delgado en Mozambique.

Redes colaborativas especializadas: RIA

La Red Iberoamericana de Animación (RIA), se crea en el año 2006 como un intento de crear una red de profesionales e instituciones que, estructurada de forma cooperativa, sirva de un factor de dinamización y potenciación de las dinámicas profesionales de animadores y animadoras, proporcionando recursos, estableciendo redes de cooperación y contribuyendo decisivamente a consolidar la práctica de la animación en el contexto latinoamericano.

En la página web de la Red: (www.rianimacion.org), se presentan sus objetivos de la siguiente forma: «La Red Iberoamericana de Animación Sociocultural (RIA) nace fruto de la inquietud de personas de muy distinta naturaleza y procedencia, pero que sienten la necesidad de aunar esfuerzos en un camino común. Buscamos por un lado unir personas de naturaleza física o jurídica que están en contacto con la ASC en sus múltiples manifestaciones y que la ven como un instrumento actual para el desarrollo social. Por otro lado, pretendemos su adecuación a las nuevas exigencias de un mundo en constante cambio mediante su estudio y divulgación. Y por encima de fronteras, idiomas y culturas estamos abiertos a todo aquel que desee aportar su esfuerzo para conseguirlo».

Es esta inquietud por trascender fronteras, idiomas y culturas, así como la necesidad de establecer un puente de cooperación entre Europa y América Latina, lo que provoca que la Red RIA se platee, desde un primer momento, junto a sus acciones presenciales, la importancia de su intervención en el ciberespacio. Nace así el entorno virtual RIA, al que se accede desde su dirección web: (www.rianimacion.org).

El entorno virtual RIA se presenta como un espacio de intercambio, acceso a recursos específicos, debate, formación en línea y cooperación en Red.

El entorno se estructura alrededor de los siguientes espacios virtuales: sala de conferencias y reuniones que permite el trabajo colaborativo en Red en tiempo real, aula virtual que hace posible la puesta en funcionamiento de cursos de e-formación, un espacio para la creación de blogs personales como instrumento de autoría, expresión individual y difusión de ideas, estudios y experiencias, un espacio de intercambios de blogs que permite una interacción entre las distintas blogs de la Red como punto de partida para la cooperación profesional, un espacio para los foros virtuales como espacio para el debate y la interactividad entre sus miembros, un espacio interactivo para el intercambio de ofertas y demandas y, finalmente, una serie de espacios que ofrecen recursos profesionales para las animadoras y los animadores: bibliografía, textos y documentos, noticias, enlaces, así como publicaciones periódicas virtuales entre las que cabe destacar la revista *Animación Sociocultural*, revista oficial de la RIA.

En conclusión, podemos afirmar que la Red RIA se constituye como espacio virtual que está cumpliendo funciones propias de la intervención cibercultural, tales como la puesta en comunicación, el intercambio, el debate y la interactividad, la autoría individual y colectiva, la potenciación de la expresión de inquietudes, ideas, estudios, experiencias y proyectos, así como la potenciación y desarrollo de proyectos cooperativos en Red.

Sinergias ciudadanas. La Red Xarop

La Red Xarop: (http://quadernxarop.wordpress.com), Red de organizaciones Progresistas

Valencianas, se define como «un proyecto horizontal que se construye de forma participativa y colaborativa». Con la finalidad de: «… crear sinergias y dar una mayor visibilidad a los colectivos ciudadanos». La Red plantea los siguientes objetivos:

a. Ofrecer una plataforma de visibilidad a las organizaciones progresistas valencianas.

b. Capacitar a las organizaciones en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

c. Promover la reflexión e investigación en torno a las prácticas democráticas de acción y participación social.

La Red Xarop insiste en convertirse en una herramienta de interactividad entre las organizaciones sociales y los ciudadanos, poniendo una potente tecnología al servicio de

la participación y la identidad. Con la idea fija de dar visibilidad a las organizaciones sociales y su acción ciudadana, multiplicando el impacto de la acción de las entidades que la forman mediante el intercambio de información y la cooperación sobre proyectos ciudadanos comunes, la Red pretende cambiar las fórmulas para la participación y las formas para la presencia en la vida y el debate social local.

En una primera fase, quince asociaciones valencianas han puesto en marcha este proyecto colaborativo a través de un entorno tecnológico que ofrece las siguientes posibilidades:

— Noticias y convocatorias de las diferentes asociaciones.

— Gestión de la vida asociativa.

— Forum asociativo.

— Herramientas para la gestión y la participación ciudadana: crear una plataforma, realizar una denuncia, promover una ley.

— Agenda de actividades.

— Publicaciones.

— Televisión local asociativa.

Sobre estas bases, Xarop se une a un movimiento más amplio de e-asociacionismo, que pretende convertirse en un recurso tecnológico para favorecer dicho asociacionismo y la ciudadanía virtual, y de esta forma adaptar la acción de los movimientos ciudadanos a los nuevos paradigmas de la sociedad del conocimiento, constituyéndose en una fuerza real de cambio y desarrollo social a nivel ciudadano.

Cooperación para el desarrollo: Focade

Focade: Forum de las ONG de Cabo Delgado en Mozambique, es una plataforma de coordinación, organización y apoyo mutuo de las asociaciones locales y ONG que trabajan por el desarrollo de la región. La plataforma virtual Focade, como nos decía Paco Darocha, asesor del Forum perteneciente al GAS (Grupo África de Suecia), «es una plataforma un poco rara porque está hecha por los propios socios participantes». Igualmente, Paco Darocha, en el coloquio celebrado en Ponte de Lima (Portugal) bajo el título de «La Animación Sociocultural y los desafíos del siglo XXI», afirmaba que si bien la ciberanimación era un instrumento útil en Europa y América Latina, donde realmente se convertía en un instrumento imprescindible era en el tercer mundo. Es en el tercer mundo donde el ciberespacio permite el acceso a recursos e información, el contacto y la interacción entre comunidades locales separadas por cientos de kilómetros, con redes de

comunicación terrestres completamente precarias. Darocha nos ponía el ejemplo de cómo un parto con dificultades podía ser asistido por Internet desde más de 500 kilómetros de distancia. Hace poco tiempo nos contaban también cómo los médicos cooperantes e indígenas en el Congo trabajaban en contacto y coordinación directa con hospitales de Holanda. También desde la óptica de la organización de las comunidades indígenas y campesinas, podemos prestar atención a la acción de los Centros Rurales de Inclusión Digital que, promovidos por la Universidad de Ceará en Brasil, son un instrumento de concientización, coordinación y estructuración colaborativa de los colectivos campesinos, o la ya conocida acción de las comunidades zapatistas en Internet.

Pero, volvamos a prestar atención a Focade, Focade actualmente está formada por 54 miembros asociativos que tienen como objetivo unir sinergias para combatir la pobreza e iniciar acciones eficaces de desarrollo local. Entre las acciones de Focade se cuentan: las actividades y encuentros de coordinación interasociativo, acciones formativas, apoyo legal a los miembros, planificación de acciones conjuntas y planes estratégicos, producción de material de información y comunicación, y acciones de coordinación vía Internet. Las áreas de trabajo de Focade son:

a. Movilización de la sociedad civil.

b. Grupos temáticos, que como afirman en la web:

> *«… existem para em conjunto organizar e coordenar o trabalho de interesse comum. A filosofia é de que juntos, as organizações de Cabo Delgado, sejam fortes e mais facilmente possam divulgar as suas mensagens».*

Actualmente, Focade tiene en funcionamiento dos grupos: uno de desarrollo estratégico y buen gobierno y el otro sobre género VIH/SIDA, teniendo previsto poner en funcionamiento en breve uno de educación y otro de medio ambiente.

c. Participación en las elecciones legislativas, educación cívica, participación y descentralización.

d. Debates públicos.

e. Puntos focales, como forma de participación y presencia en los distritos. Para Focade, los puntos focales son acciones estratégicas fundamentales, pues como afirman en su web:

> *«Em relação ao desenvolvimento político do país em geral, e da província em particular, é importante que o FOCADE tenha representações nos distritos, e desta forma a informação do que se passa ao nível local. Por isso os Pontos Focais nos distritos tornam-se de crucial importância para o FOCADE, a mobilizar as organizações locais baseadas nos distritos, e para garantir que haja um fluxo de informação em ambos os sentidos».*

Esta organización y presencia de los movimientos sociales se ve claramente plasmada en una web, que si bien, desde el punto de vista tecnológico, es muy elemental y poco operativa, desde el punto de vista estratégico es un elemento fundamental de coordinación, acción cooperativa y presencia social de las organizaciones.

Desde el punto de vista formal, la web ofrece información de la Red y sus actividades, información y acceso a las webs de las asociaciones miembros y una opción de suscripción al boletín periódico de información y noticias.

7. CONCLUSIONES

Como conclusión hemos podido observar la gran capacidad que tiene la Red para crear sinergias, multiplicar el impacto de la acción de los movimientos sociales y convertirlos

en movimientos inteligentes capaces de crear micropoderes que se hagan presentes en el debate social. Y esto es así por las características que para la comunicación, la organización y la participación ofrece la red:

a. Comunicación horizontal y multidireccional.

b. Interactividad.

c. Descentralización y creación de nuevos territorios virtuales, conectando identidades y espacios distantes físicamente.

d. Trabajo colaborativo en Red.

e. Utilización de lenguajes multimedia, facilitando la imagen, la visualización y la presencia pública.

f. Impacto mediático.

No obstante, todo ello no asegura una participación en Red y un trabajo colaborativo eficaz, pues para que ello sea posible se han de dar una serie de condicionantes básicos previos que están en la base de todo proceso de ciberanimación y que las tecnologías, facilitándolos, no los pueden sustituir; en concreto es fundamental:

a. Una cultura ciber, que entienda y asuma la función y las posibilidades de las tecnologías como instrumento de promoción personal y desarrollo colectivo.

b. Unas identidades múltiples compartidas que sean el motor interno que nos impulse a la acción colaborativa.

c. Unos objetivos comunes compartidos y asumidos que justifiquen la acción en el día a día.

d. Una actitud abierta y decidida por la comunicación interactiva y la participación social.

De esta manera, compaginando las posibilidades que nos ofrece la tecnología y los entornos virtuales con la toma de conciencia y la interiorización de las actitudes o condicionantes básicos, los movimientos sociales se convierten en una auténtica fuerza inteligente en el espacio virtual con una proyección sobre la vida y organización de las comunidades locales, convirtiéndose en instrumentos eficaces de la comunidad y motores de cambio y desarrollo sostenible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTELLS, M. (2001): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol 1: La sociedad red*, Madrid, Alianza.

CASTELLS, Manuel y TUBELLA, Imma (dirs.) (2007): *La transición a la sociedad Red*, Barce lona, Ariel.

CREMADES, Javier (2007): *Micropoder. La fuerza del ciudadano en la era digital*, Madrid, Espasa.

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1995): *Conflictos multiculturales de la globalización*, Editorial Grijalbo.

LEUNG, Linda (2007): *Etnicidad virtual. Raza, resistencia y world wide web*, Barcelona, Gedisa.

LEVI, Pierre (2007): *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*, Anthropos.

MOTA, Arlindo (2005): *Governo Local, participaçao e ciudadania*, Lisboa, Vega.

RHEINGOLD (2004): *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*, Barcelona, Gedisa.

RENAU, Josep (1976): *Función Social del Cartel*, Valencia, Fernando Torres.

16

La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela. Un modelo de participación comunitaria escolar

José V. Merino Fernández
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

El gran problema sobre el que radica el deterioro de la escuela actual es su incapacidad para interaccionar con la sociedad y dar respuesta de calidad a las necesidades socioeducativas que la compleja sociedad actual le plantea. La crítica acusa a esta escuela de artificial y reduccionista, de atrincherarse en academicismos estériles y de abandonar su naturaleza educativa, porque es:

- Un **modelo técnico y reproduccionista** configurado durante la Revolución Industrial como instrumento del conocimiento no tanto cultural cuanto técnico-científico y de formación para el trabajo. Su blindaje en esta función le ha convertido en una escuela cautiva del conocimiento y de la formación técnica demandada por el mercado. Funciona en consecuencia como instrumento al servicio del mercado científico y productivo y de los grupos económicos que lo controlan, en lugar de hacerlo como instrumento de educación al servicio del hombre y de la sociedad. Freire denominó «escuela bancaria» a este modelo técnico-reproduccionista.
- Una **escuela cerrada sobre sí misma al margen de la comunidad social.** Dinámica centrípeta que le ha llevado a atrincherarse en un academicismo curricular monstruoso, así como en una *cultura escolar* derivada del mismo, distinta de la *cultura social*. Consecuencia de este atrincheramiento es su resistencia a llevar a cabo los cambios necesarios para transformarse en una escuela dinámica al servicio de la educación del hombre y de la sociedad.

Frente al inmovilismo de este modelo racionalista de escuela han surgido **numerosos movimientos de renovación que reivindican una escuela dinámica e inserta en la comunidad social**. Éstos exigen a la escuela actual cambios tan radicales que se habla ya de la necesidad de refundar la escuela (Román y Díez, 2005) o, al menos, de reconvertirla en función de la comunidad (Merino, 2005 y 2008a).

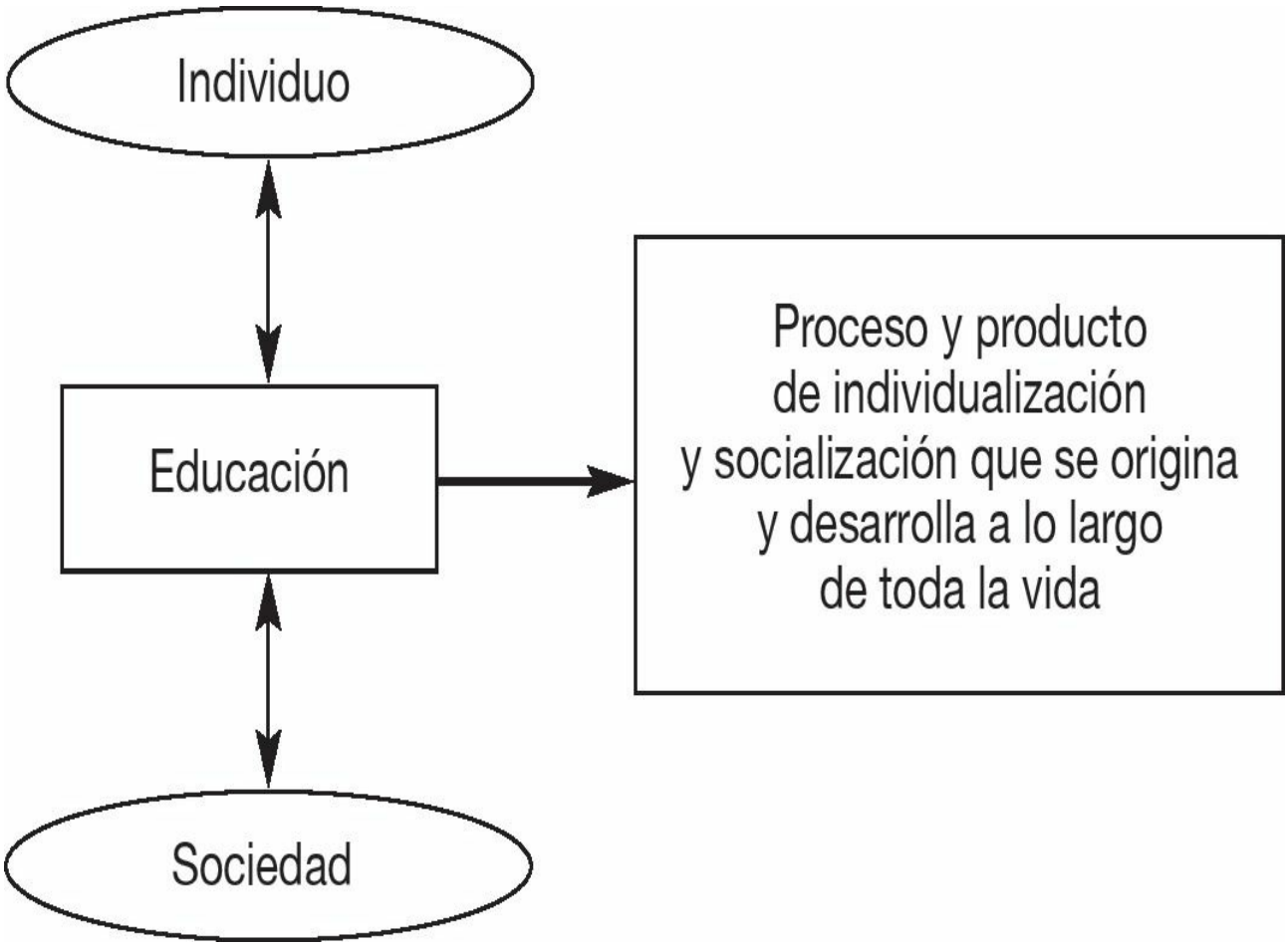
Esta demanda social de una escuela inserta en la comunidad no contradice la exigencia epistemológica de la escuela como institución educativa. Por el contrario, es un requerimiento de la misma. La educación es el proceso que da razón de ser a la escuela, configura su misión como tal institución y justifica las diferentes funciones (formación, instrucción, enseñanza, orientación, etc.) que ha de desarrollar para llevarla a cabo con calidad y eficacia.

Sin embargo, es triste constatar que no es precisamente educación lo que hace la escuela actual cuando limita sesgadamente sus funciones a tareas instructivas y reproduccionistas, cuya finalidad principal no es educar sino servir de instrumento a la producción científica y profesional que el mercado demanda. La educación, por el contrario, es un proceso integral de individualización y socialización, donde la instrucción y la cultura son sólo recursos que utilizar como medio para desarrollar las potencialidades del individuo (individualización), y su madurez e inclusión social en la comunidad como miembro activo de la misma (socialización).

La educación, como el proceso de desarrollo humano integral que es, se origina entre dos ejes: **individuo y sociedad,** y se despliega como tal a lo largo la vida. Se articula, asimismo, de manera formalizada o espontánea, para dar respuestas a las necesidades socioeducativas de individualización y socialización del hombre en su devenir existencial. Esta concepción integral y activa de la educación a lo largo de la vida fue ya desplegada magistralmente por la UNESCO en el Informe que la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, conocido como informe Delors (Delors, 1996).

Eje individuo y eje sociedad no se oponen sino que se integran y complementan en la unidad de acción del proceso educativo. El cultivo y desarrollo de la dotación natural (estructuras heredadas), que todo individuo porta al nacer, complementadas con el eje sociedad mediante un activo aprendizaje social, concretan la educación de cada persona. Personas y grupos humanos no somos entelequias metafísicas, sino personas y grupos que nacemos y vivimos en una realidad física, cultural y social concreta de la que la escuela forma parte como institución educativa.

El siguiente esquema (Merino, 2005: 114), que reproduzco, refleja gráficamente esta perspectiva integradora en la que la base bio-psico-social del hombre (capacidades físicas, psíquicas, intelectuales, sentimentales y sociales) se interacciona con la realidad social, cultural y física en un único proceso que denominamos educación.



Ante esta realidad conceptual y de acción surgen de inmediato una serie de **interrogantes**. ¿Es posible una educación sin el compromiso e implicación de toda la comunidad social?; si es así, ¿por qué la educación ha quedado cercada y desvirtuada de hecho en la escuela? ¿Qué y cómo hacer desde la Animación Sociocultural (ASC) para que la comunidad participe en la escuela como agente activo del proceso educativo?

No resulta fácil responder a los interrogantes anteriores porque no existen respuestas simples a los mismos. Ofrezco a continuación ideas, argumentaciones y otros elementos de análisis junto a propuestas de acción para ayudar a que cada cual construya su respuesta de manera creativa y fundamentada.

1. LA EDUCACIÓN, UN PROCESO INDIVIDUAL Y DE LA COMUNIDAD

La existencia de diferentes estereotipos sobre la educación y sobre la escuela, formados durante años por exigencias de la industrialización, es agrandada por un imaginario

social alimentado constantemente por diferentes medios de comunicación social, más interesados por incrementar su audiencia que por el rigor y responsabilidad profesional. Si a esto añadimos que la financiación de muchos de estos medios depende de poderes políticos o de otros cauces productivos y de mercado, entenderemos mejor que el rigor profesional de la información se condicione o quede muchas veces cautivo de los intereses ajenos al desarrollo autónomo y ético de la profesión.

La educación no se libra de la anterior dinámica. Así, la percepción de la educación y la escuela derivada de esta realidad es estereotipada, sesgada y reduccionista al tomar la parte por el todo. Esta percepción, unida a las demandas del mercado, presiona a la propia institución escolar y a los profesionales que trabajan en la misma a la hora de delimitar las funciones de la escuela, y de definir las de la actividad de sus propios profesionales. Funciones que, como se puede comprobar, no siempre cumplen la misión educadora que la escuela, como institución educativa por naturaleza, está obligada a realizar con ética, rigor y calidad.

La escuela nació para realizar la complejidad de la acción educativa, cuando ésta superaba la capacidad de otras instituciones como la familia, los gremios, los municipios, las iglesias, etc. En el marco de este cauce social y argumental, la escuela se configuró y desarrollo como un subsistema del sistema social con la misión y finalidad de educar. En este sentido, la **escuela es un servicio social a la comunidad**. Como tal, **ordena, regula, coordina e incluso lleva a cabo la acción educativa de la sociedad**. Esto no le permite convertirse ni funcionar como institución o empresa con intereses y fines propios al margen o aislada de la comunidad social en cuyo seno surge, se configura y de sarrolla.

1.1. Estereotipos inadecuados que deforman la escuela actual

La fuerza de la industrialización y el desarrollismo imperante durante la segunda mitad del siglo XX, exigieron unas demandas formativas centradas en el trabajo intelectual, técnico o manual, y desviaron a la escuela de su finalidad principal o educación. En este contexto de presión, se originaron dinámicas y formas de hacer escolar que alimentaron estereotipos reduccionistas sobre la escuela. Estereotipos que contribuyeron a construir y desarrollar un **modelo técnico-racionalista-academicista de la misma al servicio del conocimiento y del trabajo**. Situación que ha conducido a la escuela a alejarse de su misión educadora (Merino, 2008a y 2008b)

Sin intención de exhaustividad, por razones de objetivo y espacio, me limito a enumerar algunos de los ***estereotipos inadecuados que acompañan a la escuela actual*, configurada durante la industrialización.** La **ASC**, como proceso social participativo y como dinamizadora de procesos participativos en la comunidad, ***ha de trabajar para ayudar a la escuela a superarlos***.

1. ***La escuela es una institución o empresa de formación científica o para el trabajo*****,** que se rige por una cultura propia al margen de la cultura social. Este es uno de los estereotipos sesgadamente reduccionista más extendidos hoy en el imaginario social.

2. ***La educación se acaba en la escuela***. El informe Delors, ya citado, subraya la educación como proceso permanente a lo largo de la vida contribuyendo con ello a contrarrestar este estereotipo reduccionista. Asimismo, fundamentándose en el análisis certero de la educación del siglo XXI, desarrolla un modelo más integral de educación y de escuela a través de los cuatro pilares de la educación, ya conocidos, y que reproduzco sucintamente (ob. cit.: 95 y ss.):

   - **Aprender a conocer,** o aprender los instrumentos de la comprensión. La revolución científica y técnica a la que hemos asistido durante los últimos años, hace que este pilar no pueda ser descuidado hoy por la educación que se da en la escuela.

   - **Aprender a hacer.** Necesario para poder influir sobre el propio entorno y contribuir solidariamente al desarrollo de la sociedad.

   - **Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás** en todas las actividades humanas. Me permito comentar aquí que, cuando dice en todas las actividades humanas, se refiere no sólo a las asociadas al conocimiento y a la profesión, sino también a aquellas que nuestra convivencia con los demás nos plantean en el día a día, y que Freire llamó «existenciales». Actividades que he denominado «vitales» (Merino, 2008a) para diferenciarlas de las culturales y del trabajo.

   - **Aprender a ser.** Un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores[1].

3. La **educación es una tarea técnica de la escuela** que queda subsumida por la instrucción, como mucho por la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos y de técnicas, realizada únicamente por profesionales de la misma a través de su función docente[2].

4. ***La participación de los agentes sociales en la escuela significa un deterioro de la calidad de la educación***. Son conocidas las resistencias de la escuela y de sus profesionales de la instrucción a asumir los cambios demandados por las nuevas necesidades educativas de la sociedad actual. Entre estos cambios, subrayo la participación de la comunidad social directamente o a través de instituciones y agentes sociales cuya finalidad y funciones no son directamente educativos. Estos cambios están demandando a la escuela la necesidad de que se abra y se implique más directamente con el entorno y de que el entorno penetre en la escuela. «**La escuela en la comunidad y la comunidad en el escuela»** es la

expresión que está adquiriendo cada vez mayor fuerza como enunciado para agrupar esta demanda de participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad.

Ser conscientes de esta escuela desvirtuada ayudará a clarificar que la educación es un proceso individual y de la comunidad. Proceso que la escuela no puede ni debe atribuirse como propio, modificándolo en función de sus intereses o de los intereses personales o corporativos de quienes la controlan o dirigen. Aunque ***la escuela es la institución en la que la sociedad delega la gestión formalizada de la educación***, no puede tampoco atribuirse, por una parte, la capacidad de limitar la educación a algunos de los subprocesos o funciones como reproducción de modelos conceptuales y sociales, formación, enseñanza, instrucción o información, ni por otra, excluir a los agentes sociales y concretamente de la comunidad educativa —obsérvese que no digo escolar— de participar activamente en la escuela.

2. EL MODELO RACIONALISTA-ACADEMICISTA DE ESCUELA, OBSTÁCULO PARA LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EN LA MISMA

La explosión del conocimiento y de la información, unida a las exigencias profesionales de la industrialización, ha forzado el desarrollo funcional de escuela que cristaliza en el modelo racionalista-academicista. Modelo articulado operativamente sobre el **currículum** o conjunto de contenidos culturales y profesionales que se deben desarrollar en la formación de los alumnos, contribuyendo a la construcción y desarrollo del denominado **«mito de la cultura y del conocimiento»**. Es decir, que la cultura y el conocimiento se han convertido en el único referente de funcionamiento de la escuela.

El problema no está en el conocimiento ni en la cultura, sino que se origina cuando la cultura se convierte en conocimiento curricular y éste en información aséptica, controlada por élites, que debe transmitir y desarrollar. En el marco de esta dinámica, la escuela actual no forma parte de la comunidad social en la que está ubicada, es como un ente ajeno a la misma.

La **escuela actual no ha superado el síndrome de la industrialización**. Es una escuela aburrida, un lugar de trabajo o, en el caso de los menores estudiantes, un lugar impuesto por los mayores, que, como mucho, se tolera como mal menor porque dicen los mayores que ahí se fragua su futuro. En consecuencia, **no es capaz de convertirse en el referente existencial de los estudiantes y de sus padres, ni siquiera en aquello por lo que dice se identifica cuál es la cultura y el conocimiento. Tampoco es percibida por la comunidad social como el referente o líder cultural de entorno**.

Alumnos, padres y agentes sociales consideran sencillamente que la escuela se ha convertido en algo extraño. Se ha separado de sus inquietudes y aspiraciones existenciales. Por tanto, no la perciben ni la sienten como algo propio, ni consideran que sea ya el lugar que mejor les ayude en su educación (cultural y existencial). En consecuencia, **deja de ser la institución con la que puedan identificarse en su proyecto personal y profesional de vida**.

Como lugar de trabajo y convivencia, la perciben como aburrida y poco eficaz para responder a sus necesidades socioeducativas. Aprecian que existe incoherencia entre lo que se dice teóricamente en la misma y la práctica real. **Tanto sus contenidos de conocimiento como sus métodos miran más al pasado que al futuro**. No los consideran tan útiles para construir su proyecto existencial y de trabajo como la propia escuela y sus propietarios y responsables técnicos pregonan.

Los sistemas relacionales en la escuela tampoco contribuyen a construir una escuela agradable, de calidad de aprendizaje y humana. La artificialidad tecnológica predominante en la relación docente entre profesores y alumnos no contribuye precisamente a generar climas sociales positivos en las aulas.

2.1. Un reto para la Animación Sociocultural: construir una escuela más habitable y menos aburrida

Frente a la artificialidad relacional del modelo técnico de escuela, es necesario desarrollar climas sociales positivos en el aula, al tiempo que un poco de humor y diversión en la escuela.

Es conocido el principio psicopedagógico de que la eficacia en el aprendizaje va unida no sólo a la motivación del aprendiz, sino también al contexto agradable o de malestar en el que el aprendizaje se desarrolla. Como consecuencia, un clima social positivo en el aula y en el centro es más eficaz para un aprendizaje efectivo que una situación artificial e inexpresiva. El humor ayuda a desarrollar climas sociales positivos y hace más fuerte cualquier empeño. Calidad y calidez humana, humor, ilusión, productividad y clima social positivo van unidos. El libro de E. Jáuregui y J. D. Fernández (2008) sobre los beneficios del humor en el trabajo ofrece ideas, actitudes, dinámicas y recursos que vendrán bien para hacer de la escuela un sitio menos aburrido, más acogedor, más divertido, más eficaz y más habitable. Los **animadores tenemos aquí un buen filón de trabajo**.

2.2. Participación de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela: otro reto para la Animación Sociocultural

Las estructuras y dinámicas centrípetas, poco o nada permeables a la sociedad, dificultan, asimismo, la participación de la comunidad social y educativa en los centros. «La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela» se va asumiendo cada vez más como una necesidad ineludible que implica hoy un cambio de modelo de escuela que no se puede retrasar. El **reto está en generar mecanismos y procesos de permeabilidad escuela-sociedad/sociedad-escuela,** de tal manera que la escuela pueda superar su situación de caminar al margen de la sociedad y recuperar su función de agencia de desarrollo comunitario.

La complejidad del medio urbano dificulta esta tarea de abrirse a la comunidad que la escuela ejerció durante siglos en las sociedades rurales. Existen experiencias de participación en el medio urbano que ofrecen elementos valiosos aplicables a la escuela en este sentido (Martí, Pascual y Rebollo, 2005).

Tanto el **cambio reivindicado como la participación de la comunidad social en la escuela será un brindis al sol si no va acompañado de una transformación de estructuras y de modelo escuela**. No es extraño, por tanto, que el cambio del modelo tecnológico-academicista de escuela por un modelo humano social se reivindique hoy por gran parte de la comunidad como único cauce para recuperar la escuela para el hombre, para la educación y para la sociedad, y en consecuencia, el hombre, la educación y la sociedad para la escuela. Ello lleva consigo la **desmitificación de la cultura y del conocimiento**.

En la práctica profesional y en la producción científica y profesional existe una larga trayectoria de personas y movimientos que trabajan para cambiar la escuela con el fin de construir y desarrollar una escuela humana y educativa. Desde los albores de la escuela nueva frente a la mal llamada escuela tradicional hasta los movimientos actuales de renovación pedagógica, pasando por la incoherente propuesta de los defensores de la muerte de la escuela (Goodman, 1973; Illich, 1973; Reimer, 1974) y por la maravillosa contribución de Paulo Freire para recuperar el referente existencial para la escuela y de las importantes experiencias unidas a la educación popular, son muchos quienes están implicados en el reto de liberar a la escuela de sus **rutinas didácticas y de sus dependencias fácticas,** rutina y dependencias que la deterioran como institución educativa al servicio del hombre y de la sociedad.

La ASC como ideología existencial, como metodología dinamizadora e incluso como proceso social participativo no puede quedar al margen en este esfuerzo de la escuela por reconvertirse en la dirección marcada en el enunciado «la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela».

3. PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES EN LA ESCUELA.

COMUNIDAD EDUCATIVA VS. COMUNIDAD ESCOLAR

La participación de la comunidad en la escuela es una exigencia del ejercicio de la ciudadanía en las sociedades democráticas y de la propia escuela como institución educativa al servicio de la sociedad. La escuela, como ya hemos analizado, no es un ente metafísico extraño a la comunidad humana a la que sirve. Es, por el contrario, una agencia social institucionalizada para gestionar la función social de la educación.

«La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela» no constituye, por tanto, una especulación de teóricos y profesionales sensibilizados, sino un requisito de participación ciudadana, y una exigencia inherente a la naturaleza educativo-social de la escuela. El **modelo humano-social de escuela** que es necesario desarrollar e impulsar en la sociedad globalizada actual para responder con calidad y eficacia a las necesidades socio-educativas de la misma, se presenta como **alternativa ante la insuficiencia manifestada por el modelo técnico-racionalista academicista**.

Esta exigencia de la escuela como institución educativa por naturaleza no siempre resulta fácil hacerla operativa. **Tres son los obstáculos principales** que percibimos en la escuela actual que dificultan la participación de la comunidad educativa y social en la configuración y desarrollo de la escuela como institución educativa.

— Circunscribir la comunidad educativa a la comunidad escolar.

— Deficiente cultura participativa de la propia institución.

— Poco o nulo desarrollo de estructuras y cauces de participación de la escuela con el entorno.

Puede argumentarse que en muchos países la «comunidad educativa» es ya una realidad en las escuelas porque su existencia y funcionamiento está exigido y regulado jurídicamente. La existencia por ley de una «comunidad educativa», que no pasa en la práctica de ser simple «comunidad escolar», no garantiza de hecho la participación de la comunidad en la escuela.

Muchas veces, la regulación jurídica, aunque necesaria, significa un obstáculo para la participación de la comunidad social, porque genera un organigrama administrativo paralizante.

No resulta difícil encontrar ejemplos de organigramas administrativos poco fluidos. Con más frecuencia de la deseada, encontramos que la comunidad escolar amparada en estos organigramas suele reservarse para sí misma el establecer el derecho de admisión. Esto es, decidir qué personas, grupos y agentes sociales pueden participar en la gestión del proyecto educativo.

La comunidad social y especialmente las comunidades locales no deben abdicar o declinar su derecho y obligación de participar en la institución escolar. Por el contrario, han de trabajar para contrarrestar cualquier tipo de obstáculos que impida el ejercicio ciudadano que tienen con la educación y con la escuela.

Aquí se genera un desafío de gran envergadura para la ASC no sólo en la activación de herramientas metodológicas para estimular la participación, sino, lo que es más importante, como **acción comunitaria** específica en el sentido de desarrollar una modalidad de acción comunitaria, poco cultivada y menos promovida hasta ahora, **«la participación comunitaria escolar».**

4. RETOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL PARA PROMOVER Y DESARROLLAR LA PARTICIPACIÓN DE LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD Y DE LA COMUNIDAD EN LA ESCUELA

Sin intención de exhaustividad y tratando de agrupar la casuística al respecto, abordo a continuación cuatro retos para la ASC asociados a los tres obstáculos indicados.

4.1. Superar el reduccionismo de circunscribir la comunidad educativa a la comunidad escolar

El hecho de que durante años se haya confundido escuela con educación y educación con enseñanza ha potenciado el error de confundir o identificar «comunidad escolar» con «comunidad educativa»[3]. Una y otra son distintas. La ***comunidad escolar*** es el conjunto de personas e instituciones que integran el centro escolar, mientras que la ***comunidad educativa*** es el conjunto de personas, comunidades, organizaciones e instituciones implicadas directa o indirectamente en el proyecto educativo de una comunidad humana, en la que el centro escolar[4] es simplemente la agencia o institución principal de dicha comunidad educativa. En este sentido, la comunidad escolar es una parte de la comunidad educativa o comunidad social articulada para llevar a cabo el ejercicio de sus responsabilidades ciudadanas en educación.

La sociedad multicultural y de la globalización en la que vivimos hace más necesaria la **articulación local de la participación de la comunidad** en la configuración y desarrollo de los proyectos educativos de los centros escolares, para que la participación de la comunidad en la escuela no se diluya en principios y estrategias de macropolítica, macrocultura o macroeconomía.

Los centros escolares están siempre ubicados en una realidad física (barrios) y social determinada (comunidades humanas). El centro educativo no es, por tanto, algo etéreo y atemporal, sino concreto. Así pues, requiere que la gestión no se diseñe ni se lleve a cabo al margen de la comunidad humana ni de realidad física y social específica en la que está ubicado y a la que pertenece.

Esta realidad concreta obliga a la propia comunidad social y al centro escolar a articular la participación de la comunidad a través de estructuras, recursos y agentes sociales de **manera local**.

Considerar la participación como algo general de la sociedad significaría un contrasentido. La participación es siempre local y, en consecuencia, ha de hacerse operativa localmente mediante la activación y articulación de los recursos y agentes sociales existentes en la localidad o municipio. La **participación de la comunidad local en la escuela se convierte así en uno de los objetivos de acción comunitaria de la propia ciudad o municipio**, en el sentido desarrollado por Mª Belén Caballo (2008), cuando analiza y presenta propuestas para el desarrollo de la ciudad educadora como proyecto de acción comunitaria.

Es cierto que el fenómeno de la globalización y el hecho de la multiculturalidad generan una serie de estructuras y dinámicas que fuerzan a no perder de vista las influencias y condicionamientos para la educación derivadas de las mismas. Eso no quiere decir que la participación comunitaria en la escuela se diluya. Por el contrario, ha de hacerse un esfuerzo en el ámbito local para desarrollar **la participación local con proyección universal**. En este sentido, al igual que para la participación ciudadana (Merino, 2008c), es válida la dinámica derivada del ya tópico «actúa localmente y piensa globalmente», como lo es para la participación de la comunidad en la escuela.

Este obstáculo inherente a la dinámica de la propia institución escolar, que se atribuye la exclusividad de funciones que son competencia de toda la comunidad, se ve incrementado, asimismo, porque **los agentes sociales, junto con las instituciones y organizaciones locales, no consideran como responsabilidad propia la tarea de su participación en la gestión de la educación en la escuela.**

Estimular la participación de agentes y sectores escolares y sociales constituye uno de los desafíos a los que ha de enfrentarse la ASC con el fin de que la participación social de toda la comunidad educativa constituya un hecho real y no sólo un bello sueño o sugerente utopía (Merino, 2002). Una participación que no se quede en asistir a reuniones para recibir información de los responsables de la comunidad escolar (directivos y profesores), sino una participación real y comprometida, una participación que se implique no sólo en la toma de decisiones sobre el diseño del proyecto educativo, sino también sobre el desarrollo del propio proyecto.

4.2. Desarrollar tanto la cultura participativa de la propia institución escolar como acciones de interacción con la comunidad local

La falta de cultura participativa es uno de los problemas que padecen tanto la institución escolar como otras agencias, agentes e instituciones sociales. El cultivo de una cultura participativa se convierte en desafío prioritario para el desarrollo de la participación comunitaria en la escuela.

La revisión de las reformas educativas en lo referente al establecimiento de acciones que promuevan y articulen la participación de la comunidad en la escuela y viceversa, da la sensación de que la participación escuela-comunidad queda limitada a algunos aspectos de gestión organizativa, pero no se llega a establecer una base que posibilite las relaciones intercomunitarias (Merino, 2007). Como antes apunté, **es importante el soporte jurídico-administrativo, pero insuficiente, e incluso éste puede constituir un obstáculo, si no existe una cultura de participación tanto en la comunidad escolar como en la comunidad local**. Basta observar que la participación de la comunidad en la escuela se reduce hoy a algunas actividades protocolarias de los padres a través del AMPA y a la participación más o menos protocolaria o interesada de algún responsable de la administración en reuniones de selección de alumnos. La cultura participativa y la participación «escuela-comunidad/comunidad-escuela» no se logra mediante leyes que la tengan en cuenta o la regulen. Las leyes sirven de muy poco si no existe cultura, actitud y compromiso de participación en las personas y en los agentes escolares y sociales.

La escuela es un sistema abierto y dinámico en un contexto de interacciones dinámicas con otros sistemas abiertos y dinámicos. Que la participación comunitaria en la escuela se convierta en algo sin contenido, aunque esté reflejado en las reformas educativas a través de la legislación al respecto, depende tanto de la capacidad y disposición de directivos, profesores, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar (padres y algún responsable de la administración local) para implicarse en acciones de interacción con la comunidad local, como, a la inversa, de la capacidad y disposición de la comunidad local en el mismo sentido.

Como exigencia de la democratización de la sociedad, se puede argumentar que la democratización está llegando también a sus instituciones, y que existe consecuentemente una cultura de participación en la escuela, ya que se incluye a todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión del centro a través de los órganos colegiados del mismo. Admitámoslo, lo cual, en mi opinión, es mucho admitir. Sin embargo, **esta dinámica y cultura no va más allá de una participación interna que no supera la dinámica intraescuela**. Muy pocas veces, por no decir en ningún caso, promueve una cultura de participación de la escuela con la comunidad y de la comunidad con la escuela.

Con más frecuencia de la deseada, esta «cultura de participación interna», yo diría más bien «regulación de participación interna», genera **resistencias y cultura de trinchera profesional**, convirtiéndose el propio instrumento representativo en obstáculo para las relaciones intercomunitarias de la escuela.

Como conclusión, afirmamos que la dinámica y acciones intercomunitarias no es sólo un problema de leyes, como ya hemos indicado, sino que requiere formación y entrenamiento, complementado en la acción con estructuras y redes sociales posibilitantes. Será difícil construir y promover comunidades educativas participativas si se prescinde de este proceso formativo y de acción.

No tenemos cultura de participación «escuela-sociedad/sociedad-escuela. Crearla es el primer paso para ello. He aquí un nuevo reto para la ASC.

4.3. Promover y desarrollar estructuras y cauces permanentes de participación de la escuela con el entorno y del entorno con la escuela

Otro paso importante es **promover cauces estructurales permanentes de participación**. La participación comunitaria en la escuela es ciertamente un tema y problema de ideas (cultura), corazones (actitud) y voluntad individual y política, pero si se quedara ahí y no diera el paso a la acción, no dejaría de ser un tema interesante para debates académicos y políticos, pero ineficaz escolar y socialmente.

El problema de la poca cultura participativa comunitaria existente en la escuela y también en la sociedad se multiplica a nivel de acción, porque **la presencia de un tejido social posibilitador de la participación comunitaria en la escuela y en las comunidades locales es prácticamente inexistente**. Por tanto, al igual que es necesario que la escuela capacite a los agentes escolares para ser miembros activos en la dinámica de interacción escuela-sociedad/sociedadescuela, la necesidad de desarrollar estructuras y redes de participación de la escuela con la comunidad y de la comunidad con la escuela adquiere una importancia y urgencia notable.

Un **error** que suele cometerse en este sentido es circunscribir o limitar la interacción escuela-comunidad a una interacción entre administración local y escuela.

La **escuela está obligada a integrarse en las estructuras de participación comunitaria como institución socio-educativa que es**. No puede quedarse solamente en el desarrollo de estructuras de participación interna como requisito de una gestión de calidad, y de vez en cuando hablar con la administración local. Es una exigencia más profunda que afecta al propio modelo de escuela, **porque a la escuela, como institución**

que representa a la sociedad en la gestión de la educación, se le exige ser protagonista en la vida social y cultural de su entorno.

Reto difícil de lograr. La **interdependencia entre escuela y comunidad local constituye el eje del modelo humanosocial de escuela que defendemos**. Las personas y las instituciones habitamos en un espacio y lugar concreto (hábitat) al que obligatoriamente nos tenemos que referir, porque los usos sociales y el peso de las construcciones simbólicas que configuran la existencia de los individuos y grupos humanos se configuran en el mismo. En consecuencia, la interdependencia «escuela-comunidad/comunidad-escuela», para hacerse operativa necesita de **estructuras, redes y procesos de intercomunicación e interpenetración promovidos y desarrollados dentro de ese hábitat concreto, es decir, locales.**

La diversidad y los diferentes procesos de globalización obligan, asimismo, a que estas estructuras que facilitan la interacción entre la comunidad escolar y la comunidad social local no cierren la interacción a lo local sin referencia a lo global. Razón por la que actuando en lo local, han de hacerlo sin perder de vista la proyección global que la realidad diversa y de globalización implica.

En este sentido, tanto los agentes de la comunidad escolar (alumnos, padres, directivos, profesores, etc.) como los gobiernos locales y agentes sociales (ONG, asociaciones, instituciones culturales y de educación no formal, de educación popular, etc.) siguen sin hacer los deberes cívicos de crear estructuras permanentes y sistemáticas hacia fuera en la escuela y de la comunidad hacia la escuela, que faciliten la ***participación comunitaria escolar***.

En el cauce de la argumentación anterior, podemos y debemos platearnos el siguiente **interrogante**: «¿Cuántas escuelas tienen establecidos cauces y estructuras de participación ciudadana que implique a la institución en la vida de la comunidad?»; y a la inversa: «¿Cuántos municipios promueven estructuras de comunicación y participación con la escuela que posibilite a los ciudadanos y agentes sociales el desarrollo de este ejercicio de participación ciudadana?».

La escuela actual tiene bastante desarrollados los mecanismos, estructuras y metodologías para el desarrollo de su función didáctica de fomentar el aprendizaje de contenidos curriculares y de formación para el trabajo, aunque el informe Pisa nos induce a pensar lo contrario con relación a la escuela española. Sin embargo, la escuela tiene bastante abandonado, por no decir que nunca o muy pocas veces se ha planteado como institución educativa, el desarrollo de mecanismos, estructuras y metodologías para la activación en la escuela de la función de educación social; exigencia esta última necesaria para garantizar una respuesta de calidad a las necesidades vitales que la convivencia diaria plantea a los ciudadanos y a los grupos y comunidades humanas.

Tal vez pueda discutirse la participación de los agentes sociales en lo referente al currículo, cuestionamiento que no comparto, pero considero que nunca puede plantearse con relación a las necesidades de educación social. Si el establecimiento de estructuras de participación para el primero depende de la realidad concreta del conocimiento y de las exigencias profesionales, las estructuras referidas a la educación social son mucho más directas e inmediatas, porque las relaciones de interdependencia de la educación social con las condiciones culturales y sociales del contexto concreto en el que el centro educativo esté ubicado, se generan y desarrollan en la convivencia diaria.

Dentro de este marco y realidad de hecho, la participación de algunos agentes sociales es importante en el primer objetivo (curricular/profesional), pero la implicación de todos los agentes sociales y las estructuras facilitadoras de interacción son completamente necesarias para que la escuela pueda llevar a cabo su responsabilidad educativa con relación a la dimensión de la educación del hombre asociada a las necesidades educativas vitales o existenciales.

El **reto** que se plantea aquí a la escuela y a la comunidad social posee ciertamente algunos condicionamientos y exigencias de tipo técnico y científico, pero **es fundamentalmente un problema social que requiere una nueva sensibilidad que afecta a la dirección o finalidad de la escuela y, por ende, a las funciones de la misma**. Sensibilidad que pasa, como ya hemos indicado, por cambiar el modelo técnico-academicista-tecnológico de escuela por un modelo humano-social. Esto lleva consigo que los propios profesionales de la educación y otros agentes escolares y sociales cambien sus rutinas con relación a la escuela y se impliquen en las exigencias que el nuevo modelo demanda.

No resulta fácil para la institución escolar, anclada y cautiva de la Revolución Industrial, asumir las nuevas necesidades socio-educativas que la diversidad y complejidad de la sociedad actual le plantea. **De hecho, la escuela actual da bandazos porque no tiene clara su identidad como tal institución educativa**. El primer paso para una participación real y fructífera camina por construir su propia identidad y autonomía como institución educativa. Identidad y autonomía que no es un problema técnico-científico, ni siquiera administrativo, sino social, y esto sólo es posible con la participación de todos los actores sociales. Únicamente desde la propia identidad y autonomía es posible la participación comunitaria en el sentido indicado.

El modelo técnico-academicista, aséptico e incomunicado de la comunidad, no garantiza ni facilita la participación, porque la identidad del modelo institucional que defiende no conecta con la comunidad social concreta en la que se encuentra. Por el contrario, el modelo humano-social posee más elementos para garantizar y facilitar una participación comunitaria de calidad y con sentido, por el hecho de que su identidad como modelo educativo al servicio del hombre y de la sociedad se conforma en y con la

comunidad humana, de tal manera que el centro educativo no es algo ajeno a dicha comunidad sino que forma parte de la misma.

La realidad concreta del día a día pone de manifiesto que la denominada participación de la comunidad en la escuela en el modelo técnico no es tal participación, porque ésta se reduce a tareas administrativas puntuales sujetas a una regulación jurídica. Por el contrario, las interrelaciones implicadas en el modelo humano-social hacen necesaria una participación real de toda la comunidad social. Participación que requiere estructuras, redes y proyectos de acción rigurosos. Estas estructuras y redes garantizan la calidad de una **interacción con sentido** «escuela-comunidad-escuela», llevándola a cabo cada una desde su propia autonomía (escolar y de la comunidad) concretando su participación en el «Proyecto Educativo de Centro». Por tanto, el diseño y desarrollo de éste es responsabilidad no sólo de la comunidad escolar sino de toda la comunidad educativa en la que está inserta el centro educativo.

La historia de la ASC nos muestra que posee amplia experiencia en construir y activar estructuras, redes y proyectos sociales de participación. La escuela abre aquí un ámbito de acción poco trabajado por la animación; ámbito al que la animación puede ofrecer su experiencia, vibración y compromiso humano, preparación y buen hacer.

4.4. La escuela, comunidad educativa de acción comunitaria

El logro de una escuela que sea comunidad de vida y de aprendizaje es el objetivo eje de la escuela como comunidad educativa de acción comunitaria. Esto no es una novedad. Existe ya corpus teórico y tradición experiencial en este sentido en el cauce de los movimientos de renovación pedagógica y de la educación popular. La comunidad educativa y sus funciones no pueden quedarse en simple trámite administrativo como ha ocurrido en España a partir de la LOGSE.

La comunidad educativa implica algo más que una estructura organizativa y didáctica orientada al aprendizaje. En el cauce de los movimientos de renovación pedagógica se concibe como una comunidad de vida y de aprendizaje, fundamentada en un concepto dinámico de comunidad o «los espacios, estructuras, vínculos y relaciones que se concretan en sistemas dinámicos donde los hombres dependen unos de otros en sus proyectos e interrelaciones y con los que se identifican o asumen como grupo humano de pertenencia vital, académica, cultural, ideológica, religiosa, profesional, etc.» (Merino, 2008a: 8). La acción comunitaria escolar trabaja en este sentido.

Como ejemplos de esfuerzo actual por lograr el modelo de escuela reflejado en la expresión «escuela en la comunidad y comunidad en la escuela», destacan las denominadas comunidades de aprendizaje.

4.4.1. Comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje constituyen un conjunto plural de experiencias socio-educativas articuladas en torno a una concepción integral de la educación y a la idea de que la escuela constituye un elemento de transformación social. Realizar ahora un análisis de las mimas, aunque fuera breve, supera el objetivo de este trabajo. En J. Merino (2008) se encuentran análisis y referencias al respecto, de manera que reproduzco del mismo los dos párrafos siguientes porque ayudan a conceptualizar y ubicar la finalidad de la acción de las comunidades de aprendizaje.

> *El eje central que las identifica es considerar a la escuela como una comunidad dinámica e inserta en la comunidad social y la comunidad social inserta en la escuela. Tratan de desarrollar un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. Asume un proyecto educativo, cultural y social propio y endógeno enmarcado y orientado al aprendizaje y educación integral, así como al desarrollo local. Unas veces se organiza únicamente en el centro y otras mediante el establecimiento de redes*.

> *El eje central de su planteamiento radica en considerar que la educación y el aprendizaje no son fines en sí mismos, sino condiciones e instrumentos para la optimización de las personas, para el mejoramiento de la calidad de vida de las mismas y para el desarrollo comunitario de su entorno cercano con proyección nacional e incluso internacional, en el sentido de armonizar local con global (glocalización). En cualquier caso, la escuela como comunidad de aprendizaje requiere un proyecto educativo generado y desarrollado en torno a un territorio y comunidad concreta (pág. 20)*.

En el documento de presentación de las comunidades de aprendizaje (www.comunidadesdeaprendizaje.net [6 de febrero de 2008]), se insiste en que en éstas es imprescindible:

1. **La participación de toda la comunidad en la escuela**, ya que forma una comunidad educativa constituida por todos los miembros personales e institucionales relacionados con ella.

2. **El aprendizaje es un proceso dialógico** frente al artificialismo docente y tecnocrático predominante en la escuela tradicional. «El aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre los espacios en los que la niña o el niño se desarrolla (domicilio, comedor, escuela, calle, etc. (…) La familia cobra un papel cada vez mayor en el aprendizaje de los niños y niñas».

3. **El aula es un marco más de los muchos entornos en los que se puede desarrollar el aprendizaje.** Se tiene muy presente que todas las personas que interactúan con los alumnos, incluidos los compañeros, influyen en el ritmo y en el éxito o fracaso del aprendizaje. Esto implica que se busquen medios y mecanismos para que todos puedan participar en la optimización del aprendizaje.

4. **El sistema organizativo es democrático y flexible** tratando de que participe el mayor número posible de personas, buscando un horario ajustado a las posibilidades de alumnos y adultos. La comunidad de aprendizaje integra a los alumnos en la escuela y a ésta en la comunidad. En última instancia, se trata de que se ejerza en la escuela y desde la misma un liderazgo social compartido.

5. **La praxis de convivencia y aprendizaje** se desarrolla a través de un estilo pedagógico basado en el diálogo y en la participación. Para ello, proponen las cuatro orientaciones siguientes como ejes de acción:

   — *Participación*: para conseguir una educación de calidad es necesaria la participación de la comunidad. El aprendizaje no es un proceso técnico aislado de las circunstancias existenciales de los aprendices. Lo que se aprende depende tanto de la escuela como de todo el entorno.

   — *Centralidad del aprendizaje*: para que cada alumno desarrolle sus capacidades al máximo, dedicando todo el tiempo posible a actividades formativas. Se trata de acelerar el aprendizaje y no de bajar el nivel educativo.

   — *Expectativas positivas*: se apuesta por las capacidades que todas y todos tenemos. No se trata de que el alumnado aprenda «lo mínimo», sino de tener expectativas que lleguen a lo máximo.

   — *Valoración del progreso permanente* mediante una evaluación constante desde toda la comunidad educativa. Pararse a evaluar y reflexionar es uno de sus principios y protocolos de acción. El aprendizaje es un proceso de transformación que puede ser más o menos dificultoso, rápido o lento, pero requiere valorar positivamente todos los avances que se van haciendo para contrarrestar las desviaciones y obstáculos.

   — *Proceso de transformación planificado rigurosamente*, donde la fase de sensibilización y toma de decisiones por toda la comunidad educativa tiene una gran importancia.

El sistema formal educativo actual, anclado y dependiente todavía de los lastres de la Revolución Industrial, genera fuertes resistencias a transformarse en comunidad de aprendizaje. En primer lugar porque sus estructuras y rutinas derivadas del artificialismo racionalista-academicista no posibilitan el asumir la idea de «la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela». Asimismo, se oponen a los principios del **aprendizaje dialógico:** *diálogo en condiciones de igualdad*[5], *aprendizaje instrumental, inteligencia cultural, transformación personal, cultural y social; creación de sentido existencial y cultural, igualdad en y desde las diferencias y solidaridad*.

En el marco de esta oposición, se considera, por una parte, que asumir esta dinámica

y principios del aprendizaje dialógico va en contra del rigor y de la eficacia, y, por otra, que el permitir la participación de la comunidad en la escuela constituye un intrusismo inaceptable.

Los análisis que hemos hecho a lo largo de este trabajo muestran lo equivocado de ambas percepciones y actitudes. En primer lugar, porque la educación no es un proceso técnico-academicista sino un proceso humano integral de perfeccionamiento y socialización. En segundo lugar, porque la escuela no es un cortijo propiedad de grupos profesionales, sino una institución social al servicio de la sociedad y de la educación del hombre. Por tanto, no puede convertirse en una herramienta instrumental al servicio de intereses ajenos a la educación y al desarrollo de la comunidad humana a la que pertenece el centro educativo.

4.4.2. Educar para la participación en la escuela. Reto de la Animación Sociocultural

Las personas no nacemos sabiendo participar. La participación implica un proceso de aprendizaje y de entrenamiento.

Ante el hecho contrastado y contrastable de que la escuela no suele significarse por promover y cultivar el aprendizaje de la participación y menos de la participación ciudadana, cabe preguntarse: «¿Existe algún argumento razonable para que la escuela decline este aprendizaje tan importante para el desarrollo de las personas y de los grupos humanos?». Mi respuesta es: «Ninguno». Por el contrario, es necesario que la escuela asuma la función de educar para la participación.

La ASC como metodología de acción y como forma de educación (Merino, 2000) no puede declinar esta obligación que le une a la educación, sea como simple metodología participativa o como forma de educación. Esta asociación, considerada hace años como «una relación antinatura» (Ventosa, 2003), constituye hoy uno de los logros teóricos importantes, y su desarrollo en la escuela es ya una exigencia del tipo de educación demandado por las necesidades educativo-sociales de la compleja sociedad del siglo XXI.

En el libro de V. Ventosa (2003) se encuentran estrategias, técnicas y experiencias para el ejercicio de la animación en y de centros educativos. En última instancia, para utilizar la ASC como un recurso importante con el fin de educar para la participación en la escuela.

La utilización de la ASC como recurso metodológico o caudal instrumental que la misma nos ofrece con el objetivo de educar para la participación en la escuela, sería insuficiente si nos quedamos en el enfoque instrumental y no se desarrollan cauces de

participación reales entre escuela y comunidad, como, por citar un ejemplo entre los muchos existentes, el llevado a cabo por el Consejo de Coordinación Pedagógica del Ayuntamiento de Barcelona[6].

5. CONCLUSIÓN

El nuevo espacio profesional que se abre a la ASC en la nueva escuela emergente es algo que la ASC como ámbito profesional de acción e intervención social, cultural y educativa, no puede dejar de lado en su proceso innovador.

La ASC como acción social crítica, como recurso educativo, como dinamizador de procesos participativos, e incluso como proceso participativo en sí mismo, puede y debe aportar a los centros escolares una savia nueva, que ayude a estos centros tanto en el reto de abrirse a su entorno social como en el de convertirse en centros comunitarios de aprendizaje y de acción social. Son necesarias escuelas con capacidad para desarrollar situaciones reales de participación y condiciones de aprendizaje y convivencia (comunidades de vida y de aprendizaje) que ofrezcan no sólo conocimientos, sino también hábitats y alternativas de vida a los niños, jóvenes y adultos de su área de influencia. Caminaríamos así hacia una escuela ciudadana en el sentido desarrollado por J. Deval (2006). Una escuela que forma ciudadanos y no sólo estudiantes o, lo que es más negativo, alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO.

DEVAL, J. (2006): *Hacia una escuela ciudadana*, Madrid, Morata.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Universidad-UNESCO.

GOODMAN, P. (1973): *La deseducación obligatoria*, Barcelona, Fontanella.

HARRIS, J. (1999): *El mito de la educación*, Barcelona, Grijalbo.

ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral.

J AUREGUI, E. y FERNÁNDEZ, J. D. (2008): *Alta diversión. Los beneficios del humor en el trabajo*, Barcelona, Alienta.

MARTÍ, J.; PASCUAL, J. y REBOLLO, O. (2005): *Participación y desarrollo comunitario en el medio urbano*, Madrid, IEPALA Editorial/CIMAS.

MERINO, J. V. (2002): *La Animación Sociocultural como forma de educación*, Madrid, Universidad Complutense-Facultad de Educación. (Investigación no publicada.)

— (2002): «Estimulación de la participación de sectores sociales», en M. SARRATE (coord.), *Programas de animación sociocultural*, Madrid, UNED, 107-123.

— (2003): *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su desarrollo y evaluación*, Madrid, Narcea.

— (2005): «La educación fuera de la escuela», en A. MONCLÚS (coord.), *Las perspectivas de la educación actual*, Salamanca, Tempora, 113-128.

— (2007): «Perspectiva pedagógico-social de las reformas educativas», en AAVV, *Cuadernos de Pensamiento 18*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 301-362.

— (2008): *La educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. (En prensa.)

— (2008a): *El movimiento de las escuelas centradas en la comunidad*, Madrid, Fundación Universitaria Española. (En prensa.)

— (2008b): «La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI», *Revista Complutense de Educación*, Madrid. (En prensa.)

— (2008c): «Animaçao Sociocultural, Cidadania e Participaçao», en J. Dantas, M. VIEITES y M. DE SOUSA (coords.), *A Animaçao Sociocultural e os desafios do Século XXI*, Ponte de Lima, Intervençao-Associaçao para a Promoçao e Divulgaçao Cultural, 129-142.

REIMER, E. (1974): *La escuela ha muerto*, Barcelona, Barral.

VENTOSA, V. (2003): *Educar para la participación en la escuela. Animación en centros educativos*, Madrid, Editorial CCS.

Wikipedia. Enciclopedia libre: (http://es.wikipedia.org/wiki/Comunidad_educativa). (Consultado el día 6 de julio de 2008).

17

El papel de la comunidad y de sus organizaciones en la Animación Sociocultural

Psicólogo Social Fabián Vilas*
Psicólogo Social y Recreador. Director del Centro de Promoción e Investigación del Tiempo Libre, la Recreación y el Trabajo Comunitario Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación Comisión de Educación de Emaús Internacional Montevideo (Uruguay)

Este artículo tiene como objetivo realizar una aproximación a la realidad de las comunidades y dar cuenta sucintamente de su desarrollo y de cómo se organizan y resuelven para la solución de las distintas problemáticas que les atraviesan. A su vez, plantear la conformación de las organizaciones sociales y de su papel en el desarrollo y aplicación de la Animación Sociocultural (ASC). Por último, destacar las características que debe tener a nuestro entender la ASC para seguir vigente como disciplina y metodología en esta época que nos toca vivir.

Hace dos años en estas mismas fechas nos encontramos mujeres y varones de diversos países preocupados y ocupados con la realidad de la ASC. En esa instancia proponíamos hacer un recorrido conceptual y experiencial sobre las múltiples y posibles intervenciones/acciones desde la ASC en nuestras diferentes sociedades, ámbitos y territorios. Entre muchas de las cosas que compartimos y reflexionamos, se desprende el papel de la ASC como disciplina y ámbito articulador, integrador y posibilitante de múltiples instancias, así como generador de condiciones para la transformación de la sociedad y de los propios sujetos.

Creo firmemente que aún no le hemos dado la real significación que tuvo a ese primer congreso, aunque es claro uno de sus resultados: la creación de la RIA-Red Iberoamericana de Animación Sociocultural, que sin lugar a dudas nace como producto de haberse congregado gente en torno a una actitud y a una convicción de unirse y trabajar por un bien que los trascienda a ellos mismos y tenga un impacto movilizador y generador de nuevas subjetividades en los más diversos lugares de nuestra Iberoamérica

y por qué no, más allá.

Como mencionaba antes, la dimensión que tuvo este primer congreso no ha sido valorada en su justo término por todos los actores y ámbitos de actúan y desenvuelven en el campo de la ASC. En tanto se dio un espacio histórico y político de integración y articulación entre personas y organizaciones que no se da entre gobiernos y estados hoy en día. Es claro que las características, las incumbencias y las decisiones que se toman en estos ámbitos tienen que ver con otras dimensiones de lo social, pero no me parece menor compararlas en algunos aspectos, aunque no es el tema que hoy nos convoca.

Concretamente, se propuso la creación de una red para crear condiciones que posibilitaran el acceso a conceptos, reflexiones, experiencias y prácticas basadas en el poder hacer y no en el poder fáctico circunscrito a unos pocos. Este hecho significativo debe ser difundido y colectivizado en y con los diferentes ámbitos nacionales e internacionales, no sólo para que se nos conozca, sino también para que se tome como referencia y, por qué no, como modelo de integración

Aspiro en este nuevo congreso a poder multiplicar lo realizado y lo vivido en el anterior, así como a ser todos y todas cajas de resonancia de lo que consigamos en términos de lo aprendido y lo vivido en el mismo, en nuestros lugares de residencia y trabajo.

Colectivicemos lo vivido y lo aprendido: esto hace de la animación una herramienta eficaz, pertinente y superadora.

DESARROLLO

El presente artículo se orienta a partir del título: «El papel de la comunidad y sus organizaciones en la Animación Sociocultural»; éste nos plantea un desafío interesante y nos posiciona en la siguiente disyuntiva: hablar sobre cómo la comunidad y sus organizaciones toman a la ASC como herramienta y qué actividades realizan, o hablar de cómo se está desarrollando la ASC como disciplina y de cómo la comunidad y sus organizaciones apuestan a su potenciación y evolución aplicando modelos y acciones en los territorios de intervención. Tomaremos la segunda opción e intentaremos ser pertinentes y coherentes con la invitación y la temática del congreso.

LA COMUNIDAD Y SUS ORGANIZACIONES; APROXIMACIONES POSIBLES

Comenzaremos plateando algunas aproximaciones al término comunidad, referido directamente al eje de la ponencia y del desarrollo de sus organizaciones en tanto propuestas de acción para resolver determinadas situaciones, conflictos y problemáticas.

El concepto de comunidad es sumamente controvertido y de él abundan múltiples aproximaciones y definiciones, lo que hace que su delimitación sea una cuestión de varios factores. En este sentido, tomando a la psicóloga Mirtha Cucco García, podemos apreciar cómo en cada definición se enfatizan determinados elementos en los que está puesto el acento:

— En el área geográfica o la localidad.

— En el conjunto relaciones sociales-relaciones de clases sociales, interinstitucionales, etc.

— En la conciencia de pertenencia-tradiciones, acciones que promueven la identidad, cultura pueblerina, etc.

— En un concepto que trasciende lo local-país, nación, comunidad internacional.

Teniendo en cuenta algunas de las definiciones existentes, podemos decir que a la comunidad la entendemos como una unidad social compleja contextualizada en un territorio determinado, con una identidad cultural y que presenta determinados intereses básicos que se configuran en los procesos de construcción y de deconstrucción propia en sus tiempos cotidianos y concretos. En tanto esto implica una interacción permanente entre sus integrantes sostenida en la cooperación y la participación social en el marco de una convivencia de cercanía y duradera. Es de destacar que toda comunidad no es algo que existe de por sí, sino que deviene de una dinámica y un proceso de construcción permanente en la que se generan las diversas organizaciones, instituciones y valores sociales que la justifican y sostienen.

Como mencionamos anteriormente en el marco del proceso de construcción constante de una comunidad, aparecen y desaparecen situaciones y problemáticas de diversas índoles para las cuales la propia comunidad se organiza con el fin de dar solución y superarlas, dando así continuidad a la evolución de la misma. Esta toma de posición frente a los problemas da lugar a formas diversas de organización que, a posteriori, desarrollan lógicas de funcionamiento concretas, analizan la realidad y llevan a cabo acciones que propenden a la resolución de esas situaciones que aquejan a la comunidad.

Aquí nos estamos refiriendo al origen y creación de las diferentes organizaciones sociales.

Concretamente, al día de hoy, en las sociedades más o menos comunitarias, la lógica

de comunidad es el sistema de relaciones sociales en donde los individuos y los diversos grupos y colectivos median y articulan las diferentes exigencias que la propia comunidad les imprime. Podemos decir quizás que esto está en muchos lugares en situaciones de desaparición, ya que el propio sistema capitalista y neoliberal ha logrado a lo largo de los últimos cuarenta años que desaparezca en los sujetos la identidad comunitaria desde donde se implica el propio individuo en la producción de sus condiciones de existencia y de sus relaciones más próximas con la tierra, con los otros sujetos, con la naturaleza y consigo mismo. La necesidad de tener que vender su fuerza de trabajo y no poder identificarse con lo conseguido en éste y a su vez verse envuelto en la vorágine del mercado y el consumo, hace que las características de lo comunitario vayan desapareciendo y siendo reemplazadas por las características de la comunidad-mercado, excluyente y creadora de sujetos vulnerables. En esa situación muchas de las diversas organizaciones que otrora tenían por cometido el implicar al sujeto, organizaciones éstas creadas por los propios individuos en base a sus intereses y deseos, muchas ya no existen o cambiaron de objetivos.

Un ejemplo claro que creo ilustra lo que intento decir en cuanto a la participación y producción ciudadana, son los barrios ciudadanos de mi país (Uruguay), los cuales han constituido durante muchas décadas verdaderas escuelas ciudadanas donde se creó y se transmitió de generación en generación una cultura ciudadana constituida por diferentes subculturas, que de diversas formas se organizaban y así funcionaban de tal manera, que aportaban a la construcción y deconstrucción de la sociedad toda. Estos barrios se configuran en comunidades donde se generaban pautas y códigos que les son propios y que son los que le dan identidad a los individuos y colectivos que en ellos viven

En nuestra Latinoamérica a mediados del siglo XX se comienza a dar una situación socioeconómica donde el Estado de Bienestar social y benefactor comienza a caer. Esto trae como consecuencia el decaimiento de muchas formas y lógicas de participación de los ciudadanos, ya que los espacios que generaba y sostenía el Estado comienzan a tener problemas para seguir funcionando. El estado deja de brindar apoyo económico y estructural a muchas de las propuestas y políticas de promoción y prevención social. Este es un hecho que se suma al cambio de subjetividad en cuanto al estado de conciencia comunitaria. Con el correr de los años y las diferentes coyunturas sociales, políticas y económicas, aparecen organizaciones, que se abocan a cubrir los espacios que el Estado deja, con características y aspectos regulados por el mismo y sus leyes en cuanto a su formato y que, por tanto, les significa un grado de organización mínimo en la propuesta que desarrollar, en lo administrativo y en lo económico. En esta categoría podemos encontrar comisiones de barrio, asociaciones deportivas, asociaciones culturales y asociaciones civiles, más comúnmente llamadas organizaciones no gubernamentales.

Actualmente múltiples y diversos problemas sociales existen, muchos de ellos muy difundidos por los medios de comunicación y otros no tanto, y paradójicamente por no

serlo muchas veces no sentidos como tales por la población. Dada esta situación, desde varios ámbitos de la sociedad se rescata lo comunitario, intentando generar nuevas lógicas de comunicación y poder, así como de actitud activa y crítica de la propia comunidad en la gestión de sus necesidades, incidiendo en el desarrollo, organización y fortalecimiento de la misma. Este rescate se configura como frente de resistencias al modelo imperante.

Es aquí donde encontramos que muchas organizaciones creadas en la propia comunidad se erigen como espacios y dispositivos de intervención comunitaria que toman una o varias disciplinas para desarrollar y así lograr la resolución de las diversas y múltiples problemáticas sociales.

LA INTERVENCIÓN EN LA COMUNIDAD UNA POSIBILIDAD CONCRETA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La intervención en la comunidad o comunitaria es un concepto muy amplio y utilizado por diferentes actuaciones y dispositivos que, bajo esta denominación, han ido construyendo sus propios ámbitos y territorios. Es importante poder hacer una distinción entre las actuaciones y diferentes acciones propias de la comunidad y las que surgen con el objetivo explícito y planificado de intervención en un determinado espacio o realidad comunitaria. Entiendo que en este sentido se debe ser muy cuidadoso para no generar extremos ni herir susceptibilidades, así como para propiciar un entendimiento de la relación dialéctica que existe entre las acciones de los técnicos y profesionales y con las acciones de la propia comunidad. En este caso, la complementariedad es sumamente importante y definitoria para el impacto de cualquier intervención.

Podemos encontrar en el colectivo de intervenciones comunitarias varias disciplinas que apuntan al desarrollo de la comunidad como ser la Educación Popular, la Psicología Comunitaria, la Educación Social, la Medicina Social, la Psicología Social y la ASC, entre otras. Todas ellas con similitudes en sus planteamientos y en sus denominaciones, pero que a la hora de desarrollar la intervención, de planificarla y de evaluarla, demuestran diferencias importantes. Una de las que caracterizan a cada una de las actuaciones e intervenciones es la configuración del rol del profesional que trabaja y la forma de hacerlo.

Dada la naturaleza de este congreso y el encargo que se nos ha realizado, profundizaremos sobre la ASC. En tanto esto, nos proponemos hacer un análisis de cómo la misma se convierte en una de las disciplinas desde donde generar actuaciones e intervenciones comunitarias y de cómo la propia comunidad y sus organizaciones son necesarias para la evolución y consiguiente desarrollo de la animación como puente-

herramienta de acceso a la transformación social y a los bienes culturales comunes.

Partimos del hecho que todos y todas las que nos encontramos aquí conocemos cuáles serían las características principales que constituyen a la ASC con algún que otro matiz, pero que en general podemos acordar y que encontramos en algunos de los países que están presentes aquí:

— Individuos que realizan y desarrollan acciones y actividades que son consideradas animación.

— Por parte de éstos y de la sociedad civil se considera a la animación como una de las actividades propias de la acción sociocultural, pero no del diseño de políticas.

— Organizaciones de la sociedad civil que toman a la animación como disciplina y método principal para el desarrollo de sus programas.

— Instituciones que promueven la animación y la difunden.

Concretamente, podemos acordar que si tuviésemos que escoger cuál es la esencia de la ASC esta sería la participación.

Pero antes de seguir profundizando en la animación misma, me interesa plantear qué es lo que sucede en la sociedad civil y el ámbito público. En el marco de la sociedad civil podemos ver el surgimiento y profesionalización de las organizaciones no gubernamentales, así como de otros movimientos sociales y de profesionales que vienen desarrollando investigaciones, programas, planes y actividades que han hecho que la animación cobre un protagonismo sin precedentes. No podemos decir aún lo mismo en lo que respecta al ámbito público. Son muchos los países que en la formulación de sus políticas sociales y culturales no le atribuyen un papel protagónico a la animación, muchas veces porque no la conocen y otras porque tienen una concepción relacionada con la realización de actividades, sin mayor valor alguno, basada en el divertimento. ¿Qué hacer en este sentido? Creemos firmemente que las organizaciones de la sociedad civil juegan un papel fundamental en la ubicación de la ASC en el debate de la planificación de los países. Este es un desafío complejo y que requiere de trabajo, tiempo y mucha paciencia, así como de unirse los diferentes actores que se encuentran en este campo; un ejemplo de ello es este segundo congreso iberoamericano de ASC.

¿QUÉ MODELO DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y CON QUÉ CARACTERÍSTICAS?

Si tuviéramos que caracterizar en términos generales la situación en Uruguay y la región

respecto a la ASC podríamos decir que existe una cierta efervescencia por la misma. Su relación con la educación no formal, la educación popular y la recreación, así como las distintas instancias y encuentros de las diferentes individualidades e instituciones que se dedican a estos campos, hace que concretamente la ASC se configure en una práctica social privilegiada en relación a otras por parte de las diferentes organizaciones e instituciones sociales y socioeducativas.

En el largo recorrido de la conformación como disciplina y método de intervención, la ASC se ha desarrollado a partir de las influencias notorias de los modelos español y francés. A partir de los siguientes criterios creemos se constituye la misma en nuestra región:

- La ASC se aboca al análisis de los cambios sociales y culturales y a cómo el individuo o el grupo van tomando posición. Tiende a un cambio de actitudes en las personas de modo de participar en las modificaciones de la sociedad y haciéndolo conscientemente.
- La ASC como dinamizadora de la modificación de pautas conservadoras de comunicación y la dinámica de los grupos.
- La ASC para algunos especialistas es un método de adaptación y control de conflictos sociales; para otros es una concepción de liberación individual y social a través de la participación.
- La ASC se propone como movilizadora de grandes masas y como opción ante el modelo único de la cultura oficial (no por nada, en los años de postguerra fue en los sindicatos franceses donde más se desarrollaron las técnicas de animación); de allí que sea entendida lo mismo como un método que como un conjunto de acciones.
- La ASC genera una crítica al sistema social, y algunas posiciones internas reclaman modificaciones sustanciales.
- La naturaleza metodológica de la ASC constituye un modelo preferente de intervención aplicable a todos y cada uno de los campos y temáticas de la educación no formal (V. Ventosa).

No podemos decir que la ASC como intervención comunitaria se haya conformado desde uno solo de los criterios mencionados, sino que todos ellos la forman y en menor o mayor medida toman protagonismo según la índole de la actuación social y comunitaria concreta que desarrollar.

A la hora del desarrollo de las diversas intervenciones comunitarias, la ASC se erige como una de las disciplinas y métodos adecuados en la medida que se persigue la

promoción de la participación popular en los diversos espacios de la sociedad, así como el acceso a los bienes culturales comunes y la producción de los mismos. Sobre la base de los criterios expuestos que a nuestro entender configuran a la animación en nuestra región, podemos decir que es necesario plantear una contextualización de la misma y cuál debe ser la animación particular para la región, con qué características y propuestas políticas, estéticas y éticas. En este sentido entonces: «¿De qué ASC estamos hablando? ¿Qué características debe tener? ¿Cuál es el papel del animador?».

Intentando responder a la primera pregunta, decimos que la animación para nosotros es un modelo de intervención comunitaria con estrategias destinadas a desarrollar acciones y prácticas sociales dirigidas a generar espacios y condiciones para una sociabilidad diferente. Tratará de poner en relación con los sujetos de la comunidad por medio de técnicas, actividades y acciones que potencien la participación social, propendiendo a la construcción de una ciudadanía activa y crítica.

Por tanto, toda intervención comunitaria desde la animación tendrá en cuenta los aspectos que hacen a la realidad cotidiana de las comunidades y sus respectivos colectivos sociales. Nuestro modelo de animación tendrá como prioritarios los siguientes aspectos: la dinamización, la motivación y la generación de condiciones para el aprendizaje social.

Respondiendo a la segunda pregunta, planteamos las siguientes características, que a nuestro entender la animación debe tener en cuenta para seguir vigente y evolucionar:

- Ninguna metodología de intervención comunitaria actúa en el vacío sino sobre la realidad que continuamente plantea cambios y conflictos nuevos así como nuevas posibilidades en un contexto social acelerado y vertiginoso. Esto es, la animación debe estar constantemente contextualizada y debe ser permanentemente evaluada.
- Ante todo es necesario pensar y hacer nuevas prácticas, escenarios, geografías y dispositivos críticos. Posicionarnos desde la pedagogía de la imaginación en claro contacto con la población o sector de la misma con la que se trabaje.
- El desafío de la animación deber ser netamente político, ya que ninguna acción es neutra. La misma debe tener posición sobre las problemáticas diversas que existen y plantearse estrategias y tácticas para colaborar en su resolución con un claro significado ideológico y práctico.
- La animación debe propender a generar espacios de trabajo que desplieguen condiciones de enunciabilidad de las dimensiones sociohistóricas de la subjetividad.
- Debemos entender el desarrollo de la animación como un acto educativo,

reivindicando el poder a través del acto productivo.

- La ASC no es sólo una nueva moda que enseña, ni una innovación técnica en lo social, ni una técnica moderna de la educación social, ni una metodología social, ni siquiera un acto configurado en la voluntad de quien lo realiza, sino una concepción y proyecto políticosocial.
- Un modelo de ASC como al que aspiramos debe generar actividades accesibles y de calidad.
- Lo grupal se ubica en el centro de nuestra práctica desde la ASC, reconocida desde una pedagogía en la que consideramos al grupo como un ámbito privilegiado para potenciar y promover cambios en el proceso de aprendizaje de los sujetos.

Por último, respondiendo a la tercera pregunta, queremos plantear algunas consideraciones sobre el rol del animador, que aportan a la vigencia y evolución de las que nos referimos anteriormente.

Al animador lo concebimos ante todo como un educador; por ello, deberá comprender que su tarea es amplia y comprometida. Sus valores estarán en juego articulándose con los de los demás constantemente.

Lo característico del trabajo del animador no es la función de dirección de actividades, ni mucho menos el desarrollo del rol *del que lo sabe todo ni que lo puede todo*. La función particular es el ejercicio de la capacidad de dinamización de los grupos y los colectivos, la capacidad de motivar, acompañar y movilizar a éstos.

Por esto, todo animador deberá estar permanentemente atento al porqué de su labor, así como al cómo desarrollarla y al para qué.

Cabe destacar que todo animador es «un trabajador del conflicto». Sostenemos esto a partir de la práctica diaria y la tarea que consiste en generar las condiciones para el aprendizaje y la participación, lo que implica que en los diversos ámbitos grupales y los distintos colectivos se generan contradicciones, divergencias sobre los diferentes intereses y conflictos. Es aquí cuando el animador debe actuar y desarrollar su rol.

El educador trabajará desde la premisa de que el conflicto es una instancia transformadora que permite a todo colectivo, grupo y sujeto ir más allá del hecho y aprender. Entonces planteamos a éste como un mediador constante que deberá utilizar todo su bagaje de experiencia, sus conocimientos y destrezas a la hora de desarrollar su tarea socioeducativa y cultural cotidiana.

La labor del animador implica ética y estética y, por ello, la necesidad de concebir

su rol políticamente. El vínculo con los demás debe estar enmarcado en una estética determinada que al decir de Schiller, «ubica al fenómeno de lo estético como fundamental en la vida de la humanidad y plantea que en este fenómeno lo bello es forma viva y la belleza se convierte en libertad». Nos parece importante enmarcar nuestra acción cotidiana desde esta premisa, asumiendo que la libertad se consigue a partir de varios aspectos de lo humano y uno de ellos es lo estético, el cual nos conduce por caminos de belleza, y nuevamente retomamos a Schiller cuando plantea que «sólo el ejercicio estético lleva a lo ilimitado».

Por último, deseamos que nuestra labor educativa, construida y basada desde lo político y lo ético, se desarrolle en la dialéctica del juego estético: unidad de seriedad y juego, donde la seriedad está basada en el contenido y el juego lo está en la forma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER- EGG, Ezequiel (2008): *La Animación Sociocultural en los comienzos del siglo XXI*, Buenos Aires, Lumen.

CUCCO GARCÍA, Mirta (2006): *Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana*, Argentina, Atuel.

FABIÁN VILAS (2006): «La Animación, la Educación y el Tiempo Libre», en VENTOSA (coord.): *Perspectivas actuales de la ASC*, Madrid, Ediorial CCS.

VEGA, Daniel y otros (2000): *Travesías Institucionales*, Argentina, Lugar.

VENTOSA, Víctor (1993): *Fuentes de la Animación Sociocultural*, Madrid, Popular.

18

Activación de la participación ciudadana juvenil a través de los IES en Vallecas (Madrid)

Patricia Quiroga Uceda
Pedagoga y Doctoranda en el programa «Pedagogía de la Diversidad Sociocultural», de la Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto que hemos diseñando queda encuadrado en el campo de la Educación para la Ciudadanía, que pretendemos fomentarla a través de la escuela, utilizando para ello recursos de la comunidad social, como son las asociaciones. Desde la coordinación del centro escolar se persiguen una participación e implicación real en dichas asociaciones por parte del alumnado.

El proyecto está dirigido al colectivo de jóvenes del barrio de Vallecas en Madrid, y se llevaría a cabo en cinco institutos de Educación Secundaria (IES) en los cursos de tercero y cuarto, con la idea de promover una interacción entre escuela y comunidad.

Los objetivos que perseguimos son:

— Formar a l@s jóvenes en materia de ciudadanía de manera que puedan aprender y disfrutar de la variedad de colectivos por culturas y edades, construyendo un barrio con una ciudadanía más democrática y enriquecedora para tod@s l@s vecin@s.

— Desarrollar un proyecto educativo en el que el colectivo de jóvenes de 13 a 17 años sienta que forma parte de la ciudadanía, promoviendo una mejora de la convivencia, del respeto y de la tolerancia. Para ello, consideramos que es esencial desarrollar esta idea de **ciudadanía juvenil,** creando espacios de reflexión y debate.

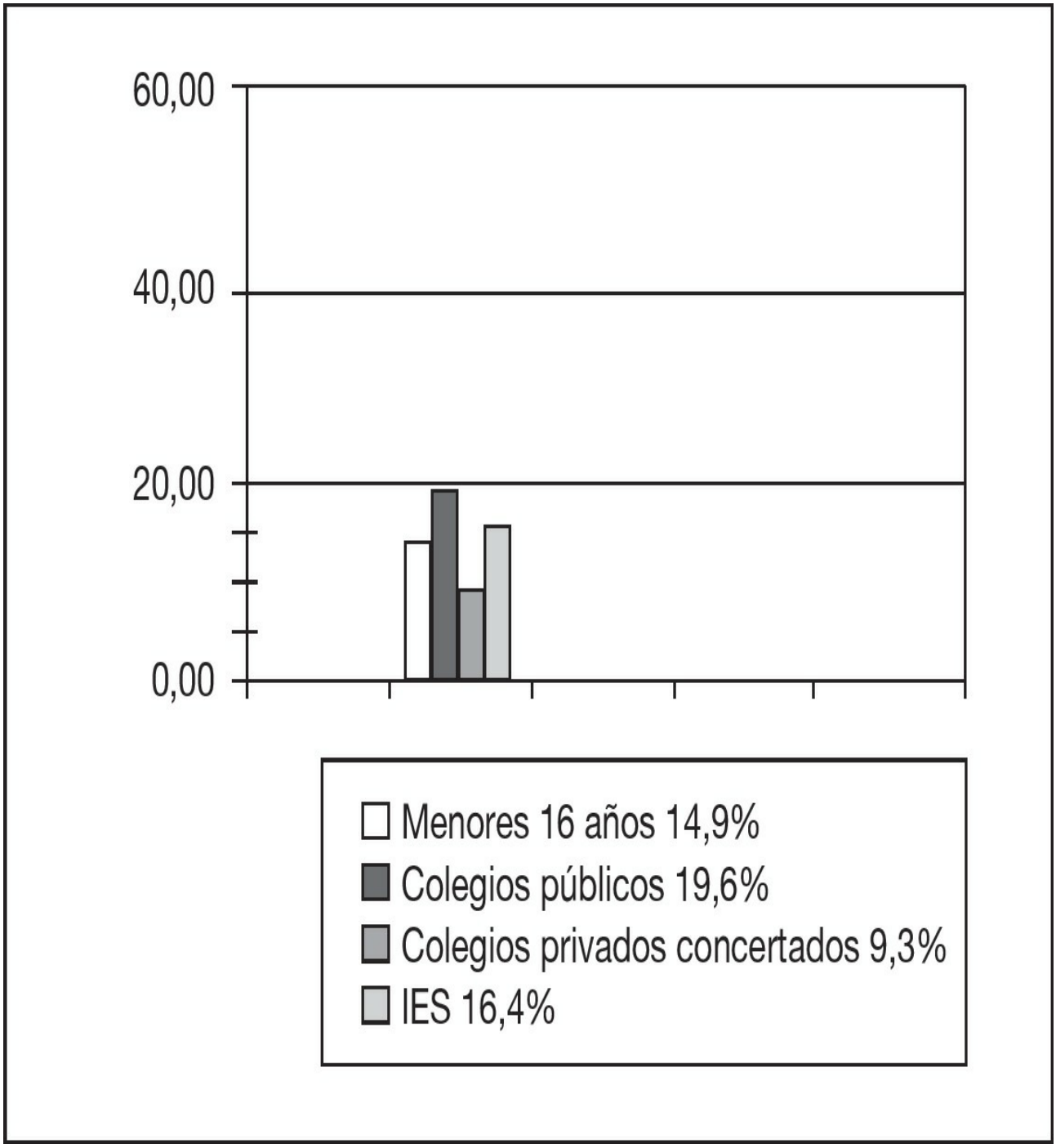
2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El movimiento migratorio en los últimos años en Vallecas ha variado considerablemente. En los años setenta, la población vallecana estaba constituida principalmente por españoles que venían de otros puntos de fuera de la Comunidad de Madrid. Principalmente, el colectivo de personas que migraban entonces procedían de Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha.

Durante la última década, los nuevos vecinos que van a vivir a Vallecas son extranjeros y provienen, principalmente, de países árabes y de América Latina. La zona de San Diego es el lugar donde viven más inmigrantes y una de las áreas donde existen menos vecinos autóctonos, seguida del barrio de Numancia, con una gran presencia de población latinoamericana.

Las cifras de población inmigrante alcanzan el 16,3 por ciento de la población de todo el distrito y superan la media de la ciudad de Madrid en su conjunto (15,9%), según datos de la Dirección General de Estadística. Dicha población extranjera fue en su origen marroquí (hoy bastante asentada en el distrito con un 8,5 por ciento respecto al resto de la población), aunque actualmente el colectivo más numeroso es el de origen latinoamericano: ecuatorianos (36,2%), peruanos (7,2%) y colombianos (7,1%), cifras que se corresponden con la diversidad de extranjeros que visitan los centros de ayuda.

La llegada de familias extranjeras ha supuesto además un rejuvenecimiento del distrito, ya que se caracterizan por ser familias jóvenes con hijos menores, y según la orientadora jurídica de inmigrantes Ivana Di Santto, «los españoles necesitan la inmigración porque realiza trabajos que ellos no quieren desempeñar y aporta población joven».



La integración en los colegios de Vallecas se ha hecho posible gracias a que la mayoría de ellos están dotados de «Aulas de Enlace», creadas con el objetivo de facilitar la incorporación e integración de los niños extranjeros al sistema educativo español.

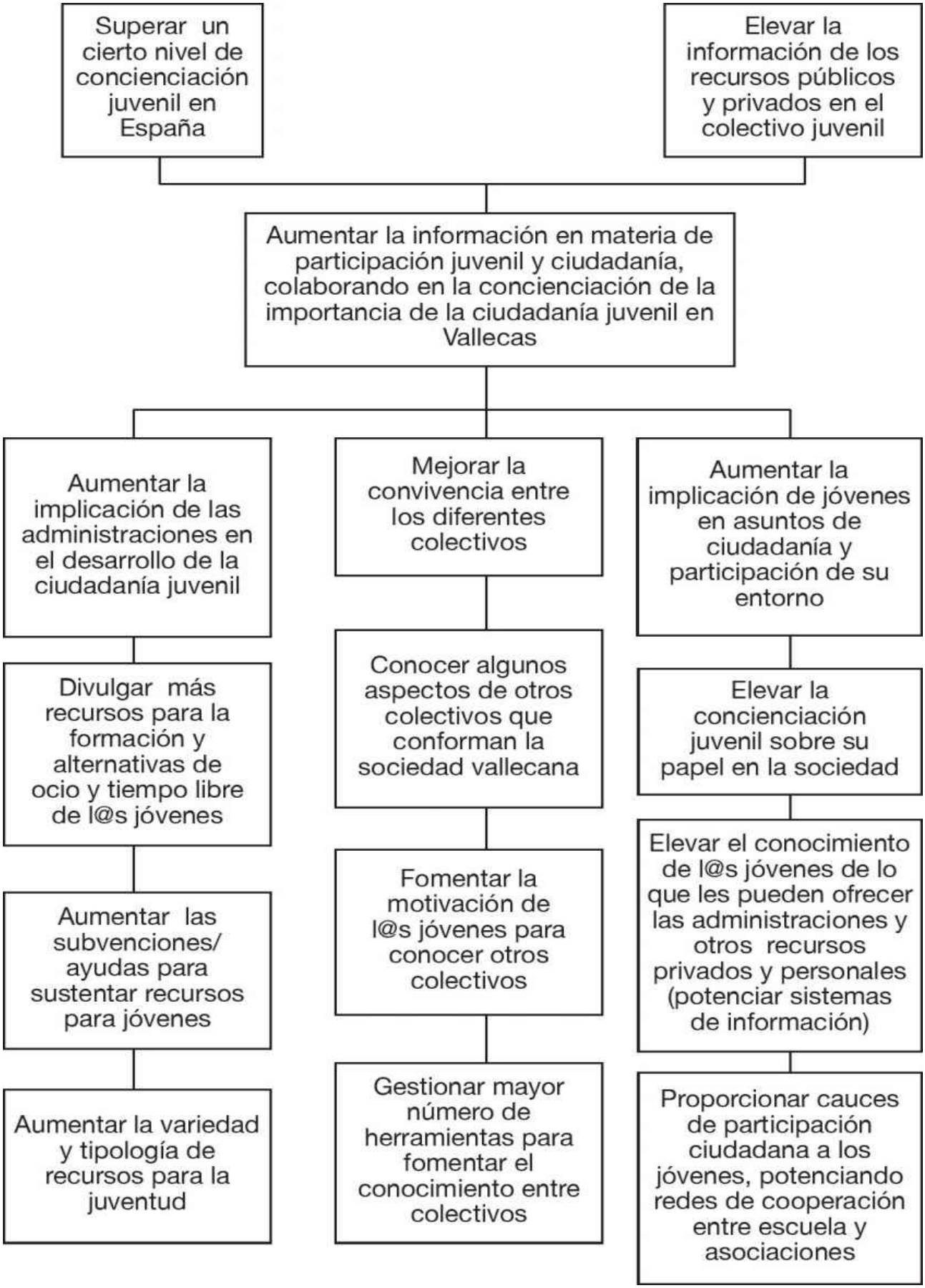
Algunos de los recursos con los que cuenta Vallecas quedan sintetizados en la siguiente tabla; son una pequeña relación de asociaciones que serán objeto de visita y conocimiento a lo largo de las sesiones.

ASOCIACIÓN	QUÉ OFRECE
Coordinadora Infantil y Juvenil de Tiempo Libre de Vallecas **(www.asociaciones.org/coordinadora)**	– Formación de monitor de tiempo libre y coordinador de campamentos – Actividades como el «encuentro entre adolescentes» en el que se visitan entidades sociales – Proyectos europeos como «Centro Europa Joven San Blas», «Proyectos socioeducativos» y «Eurodesk» entre otros. – Sala de lectura (artículos de Internet)
Federación de Asociaciones Vallecas Todo Cultura **(www.vallecastodo-cultura.org)**	– Certamen de cine – Programa «Calle del libro» – Festival de música internacional SONIKAS – Exposiciones itinerantes – Campamento urbano – Curso bibliotecas escolares
Asociación Cultural Gandalf **(www.faea.es/gandalf.php)**	– Enseñar a leer y escribir – Manejo básico del ordenador – Preparación para pruebas libres – Habilidades sociales – Técnicas de confección, arreglos y composturas – Niveles iniciales de inglés – Español para personas de otros países – Cursos de formación para educadoras y educadores – Diseño y publicación de materiales didácticos. – Animación a la lectura
Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas **(www.faea.es)**	– Educación Básica de Personas Adultas (desarrollo de las competencias clave en EPA y estrategias de educación formal y no formal) – Educación intercultural – Didáctica de español como segunda lengua – Para adultos: lengua de uso, con fines específicos… – Para jóvenes en el sistema educativo obligatorio – Educación Vial integrada en las enseñanzas de educación de personas adultas – Gestión de entidades no lucrativas: planificación estratégica, gestión de proyectos… – Formación de formadores en educación permanente, interculturalidad, diseño de materiales didácticos…

3. ÁRBOL DE PROBLEMAS

Escasa concienciación de ciudadanía juvenil en Vallecas
Falta de información de los recursos ciudadanos para el colectivo juvenil
Falta de información en materia de participación juvenil y ciudadanía, que provoca una escasa concienciación de ciudadanía juvenil como parte de la sociedad
Falta de implicación por parte de las administraciones para el desarrollo de la ciudadanía juvenil
Escasa divulgación de recursos para la formación y alternativas en el ocio y tiempo libre de l@s jóvenes
Escasos recursos juveniles subvencionados
Concentración de recursos en líneas similares
Conflictos en la convivencia
Desconocimiento de otros colectivos que conforman el distrito de Vallecas
Falta de motivación para fomentar el conocimiento de otros colectivos
Falta de herramientas para fomentar el conocimiento entre los colectivos
Falta de implicación de jóvenes en la sociedad
Escaso conocimiento del colectivo de los jóvenes de su papel en la sociedad
Escaso conocimiento de l@s jóvenes de lo que la sociedad puede ofrecerles
Escasa información de la ciudadanía en general

4. ÁRBOL DE OBJETIVOS


Superar un cierto nivel de concienciación juvenil en España
Elevar la información de los recursos públicos y privados en el colectivo juvenil
Aumentar la información en materia de participación juvenil y ciudadanía, colaborando en la concienciación de la importancia de la ciudadanía juvenil en Vallecas
Aumentar la implicación de las administraciones en el desarrollo de la ciudadanía juvenil
Divulgar más recursos para la formación y alternativas de ocio y tiempo libre de l@s jóvenes
Aumentar las subvenciones/ ayudas para sustentar recursos para jóvenes
Aumentar la variedad y tipología de recursos para la juventud
Mejorar la convivencia entre los diferentes colectivos
Conocer algunos aspectos de otros colectivos que conforman la sociedad vallecana
Fomentar la motivación de l@s jóvenes para conocer otros colectivos
Gestionar mayor número de herramientas para fomentar el conocimiento entre colectivos
Aumentar la implicación de jóvenes en asuntos de ciudadanía y participación de su entorno
Elevar la concienciación juvenil sobre su papel en la sociedad
Elevar el conocimiento de l@s jóvenes de lo que les pueden ofrecer las administraciones y otros recursos privados y personales (potenciar sistemas de información)
Proporcionar cauces de participación ciudadana a los jóvenes, potenciando redes de cooperación entre escuela y asociaciones

5. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

	RESUMEN DESCRIPTIVO	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES DE RIESGO
Objetivo general	Contribuir al desarrollo de la información en materia de ciudadanía, colaborando así en la concienciación de la importancia de la ciudadanía y la participación juvenil en la sociedad			El alumnado no asimila los recursos e información de ciudadanía propuestas
Objetivo específico	Contribuir a la formación y sensibilización en institutos de Vallecas sobre los valores de ciudadanía, participación juvenil y activa	– Desarrollar el proyecto en cinco IES de Vallecas – Comprobar un aumento de la concienciación de la participación ciudadana activa en el 55% del alumnado entre el inicio y el final del proyecto - Comprobar una puesta en marcha de buenos hábitos ciudadanos en el 55% del alumnado al finalizar el proyecto	– Hojas de registro de los institutos – Encuestas al inicio y al final del proyecto – Material fotográfico y audiovisual del desarrollo del proyecto	No se consigue formar y sensibilizar al alumnado

	RESUMEN DESCRIPTIVO	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES DE RIESGO
Resultados	R1: Aumentar la implicación de administraciones públicas y privadas en el desarrollo de la ciudadanía juvenil R2: Mejorar la convivencia entre los distintos colectivos R3: Aumentar la implicación de l@s jóvenes en la sociedad	R1: IOV1: Los centros públicos y privados como recursos ciudadanos abren sus puertas para que el alumnado beneficiario del proyecto conozca sus servicios IOV1.1: Los centros públicos y privados ofrecen posibilidades de cooperación con l@s jóvenes en los propios centros IOV1.2: Los centros públicos y privados ofrecen sus recursos de primera mano al alumnado IOV1.3: Los centros públicos y privados se comprometen a mantener contacto con el alumnado una vez es finalizado el proyecto R2: IOV2: Al menos tres visitas a otros centros públicos y privados cercanos a los institutos	R1: – Ejemplares del material que reciben l@s alumn@s en las visitas a los centros – Fotografías de las visitas a los centros R2: – Relatos en papel del alumnado de las experiencias de entrar en contacto con otros colectivos R3: – Hojas de registro de los institutos – Autoevaluaciones a l@s alumn@s – Encuestas iniciales, de seguimiento y finales al alumnado y profesorado	R1: Los centros públicos y/o privados no se implican en el proyecto y no permiten la visita del alumnado a sus instalaciones R2: Las visitas a los centros no se desarrollan de manera activa y participativa por parte del alumnado o de los propios centros R3: No se consigue motivar a l@s jóvenes para que se impliquen en asuntos de ciudadanía en su barrio

	RESUMEN DESCRIPTIVO	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES DE RIESGO
		IOV2.1: Al menos el 55% del alumnado participa en alguna actividad que los centros les proponen IOV2.2: Al menos el 55% del alumnado consigue la participación de otras personas ajenas al proyecto, su participación en alguna de las sesiones IOV2.3: Al menos el 55% del alumnado comparte los conocimientos sobre ciudadanía adquiridos durante el proyecto con otras personas ajenas al mismo IOV2.4: Al menos el 55% del alumnado trata de conocer con mayor profundidad a otros colectivos de Vallecas, implicándose en algunas actividades y exponiendo sus impresiones en el aula	– Registros de entrada en las web – Fotografías del contenido de la web – Fotografías y vídeo de las actuaciones que se van haciendo a lo largo del proyecto	

	RESUMEN DESCRIPTIVO	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES DE RIESGO
		R3: IOV3: Participan en el proyecto de cinco IES de tercero y cuarto de la ESO de Vallecas IOV3.1: El 55% del alumnado al menos, amplía sus conocimientos y habilidades sobre participación ciudadana al finalizar el proyecto IOV3.2: El 55% del alumnado entra en las web al menos una vez por semana		
Actividades	– Identificar los centros con recursos ciudadanos – Elaborar el material didáctico – Coordinar el proyecto. – Formar a los educadores que componen el equipo del proyecto – Informar y formar al profesorado sobre el proyecto	**RECURSOS** – Humanos: un coordinador/a, dos pedagog@s para la elaboración del material didáctico y su realización en las aulas, un técnic@ en educación para la realización del proyecto en las aulas – Materiales: páginas web, material didáctico, materiales de		

	RESUMEN DESCRIPTIVO	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES DE RIESGO
	– Evaluación inicial del alumnado – Desarrollo del proyecto en las aulas – Actualización de las páginas web utilizadas – Visita a los centros – Evaluación intermedia al profesorado, alumnado y equipo educativo del proyecto – Evaluación final al profesorado, alumnado y equipo educativo del proyecto	difusión (carteles, tríptico, etc.), material de papelería y oficina		

6. MATRIZ DE ACTIVIDADES

TRIMESTRES	NOMBRE DE LAS ACTIVIDADES	ACTIVIDADES Y OBJETIVOS
Primero: ciudadanía y yo	– *Folio de autoestima*	Tratar el conocimiento que tenemos de nosotros mismos y cómo nos ven los demás
	– *El milagro de Ana Sullivan*	Reflexionar sobre cómo vemos a los demás en la constitución de nuestra propia personalidad
Segundo: ciudadanía y mi entorno más cercano	– *Visita a la Federación de Asociaciones de Vallecas «Todo Cultura»*	Dar a conocer los recursos sociales con los que cuenta el barrio y fomentar las relaciones interpersonales fuera de la escuela
	– *Role-playing: La carretera*	Desarrollar la empatía, es decir, la habilidad de ponerse en el lugar del otro
Tercero: ciudadanía y el mundo	– *Visita al «Centro Europa» en San Blas*	Ofrecer herramientas para que participen en diferentes programas sociales e integren la ciudadanía participativa desde su propia experiencia
	– *«El hombre más feliz del mundo»*	Reflexionar sobre conceptos como el consumismo, la felicidad, la responsabilidad y la participación a nivel mundial

De manera trasversal desarrollaríamos en las sesiones una enseñanza de la ciudadanía a través de comunidades de aprendizaje: además de los docentes trataremos que asistan al aula otras personas que realicen la función de enseñanza en el aula. Estas personas deberían ser vecinos y vecinas de Vallecas que quieran colaborar y estar en contacto con el alumnado, familiares, alumnado de otros institutos y otros cursos, estudiantes universitarios, funcionarios, trabajadores, comerciantes, etc. No tienen por qué ser expertos en la materia, ya que cuentan con el apoyo del profesorado, pero siempre se valoraría además de la intención, la relación con la materia o la actividad que se va a realizar.

De esta manera, estamos colaborando desde el propio desarrollo del proyecto con una ciudadanía participativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAN, J. Mª; GÜELL, M.; MARÍAS, I. y MUÑOZ, J. (2007): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Octaedro.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, Graò.

FLECHA, R. (2008): «Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje». Seminario Ciudadanet: Nuevas propuestas para construir ciudadanía. Barcelona: 13, 14 y 15 de marzo de 2008.

GONZÁLEZ CLAVERO, M. (2007): *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Madrid, Editex.

MARINA, J. A. (2007): *Educación para la ciudadanía*, Madrid, SM.

MEIRA, P. A. y MONTERO, P. (2008): *Asociacionismo e cidadanía. Unha análise do movemento asociativo-cultural na provincia da Coruña*, A Coruña, Deputación da Coruña.

PONCE DE LEÓN, A. y BARTOLOMÉ, J. A. (2005): «Programa educativo basado en talleres interactivos escuelafamilia», *Bordón*, 1, vol. 57, págs. 77-97.

— www.elmundo.es
— www.wikipedia.es
— www.integralocal.es

19

Voluntariado universitario: una experiencia de participación con los excluidos

Gladys Olivares
Docente investigadora, Facultad de Turismo. Universidad nacional del Comahue. golivar@uncoma.edu.ar / golivar1@yahoo.com.ar
Graciela Pasteris
Investigadora, Facultad de Turismo. Universidad. Nacional del Comahue
gracielapasteris@ciudad.com.ar

Se trata de un programa del ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Secretaría de Políticas Universitarias que está inserto en el marco del Programa Nacional de Voluntariado Universitario. Está destinado a equipos conformados por estudiantes de universidades públicas e institutos nacionales y su objetivo es la presentación de proyectos de trabajo voluntario que promuevan la vinculación de estas instituciones con la comunidad en que se insertan, mediante propuestas orientadas a mejorar la calidad de vida de su población. En respuesta a esta propuesta, en la Facultad de Turismo se ha conformado un grupo multiplidisciplinario de docentes y profesionales del medio que, junto a estudiantes de distintas carreras, fueron seleccionados por el proyecto presentado entre una gran cantidad de proyectos a nivel nacional.

El proyecto que se relata tiene como finalidad promover la vinculación de la Universidad con la comunidad, a través de una propuesta tendiente a mejorar la calidad de vida de la población de los barrios del Oeste de la ciudad de Neuquén. Además, constituye una oportunidad y una experiencia de aprendizaje para abordar profesionalmente problemáticas sociales complejas. Se busca incentivar el compromiso de los estudiantes universitarios con el habitante de la ciudad, promoviendo su participación en la construcción de alternativas de desarrollo local, poniendo a disposición de los sectores más humildes de la sociedad en la que se insertan, su trabajo y conocimientos.

El proyecto está dirigido a grupos de niños y adolescentes de los barrios más pobres del Oeste de la ciudad de Neuquén, que son el Hibepa, Almafuerte I y II, Esfuerzo y Cuenca XV, que concurren a la Escuela 311 con la que se articuló este proyecto. Estos barrios se caracterizan por la práctica cotidiana de la carencia y el asistencialismo del Estado, que van naturalizando «el estigma de la pobreza» en tanto que significa una idea de estar fuera de la sociedad para los mismos pobres y una concepción paternalista respecto de los actores que van a interactuar con ellos. En este escenario se expresa de distintas maneras el proceso de precarización de las formas de existencia en múltiples dimensiones.

También es objetivo de este voluntariado propiciar el desarrollo de las capacidades creadoras e innovadoras de los beneficiarios y resignificar los valores propios de la comunidad barrial. Otra de las metas es poner a disposición de la comunidad los conocimientos científicos y tecnológicos, para contribuir a mejorar la calidad de vida recreativa de las personas, realizando actividades culturales, ambientales, sociales y productivas. La idea es reflexionar acerca de todas las pequeñas instancias en donde se resuelven cuestiones colectivas y que implican una participación en la vida democrática, aunque no sea a través de las instituciones formales.

Para los destinatarios del programa se pretende desarrollar en ellos habilidades y destrezas cognitivas, es decir, incentivar la apropiación de conocimientos científicos, actitudinales y procedimentales en relación a contenidos curriculares de la educación formal —con anclaje en la recreación— como medio para acceder al conocimiento. Así también, el proyecto pretende que los jóvenes que habitan en los sectores más vulnerables de la ciudad puedan reflexionar sobre sus condiciones reales de vida, puedan aprender a decir su palabra y sean ellos los que escriban su historia como autores y testigos de la misma[1].

METODOLOGÍA GENERAL DEL PROYECTO

El grupo de trabajo se dividió las tareas en tres ejes que en el trabajo concreto se abordaron en forma integrada:

— Patrimonio histórico-cultural.
— Medio ambiente y naturaleza.
— Participación ciudadana.

En el proceso de desarrollo del proyecto se cumplieron los siguientes pasos:

- En primer lugar se elaboraron tres cuadernillos, correspondientes a cada uno de los ejes, con una selección de textos como apoyatura teórica del trabajo.

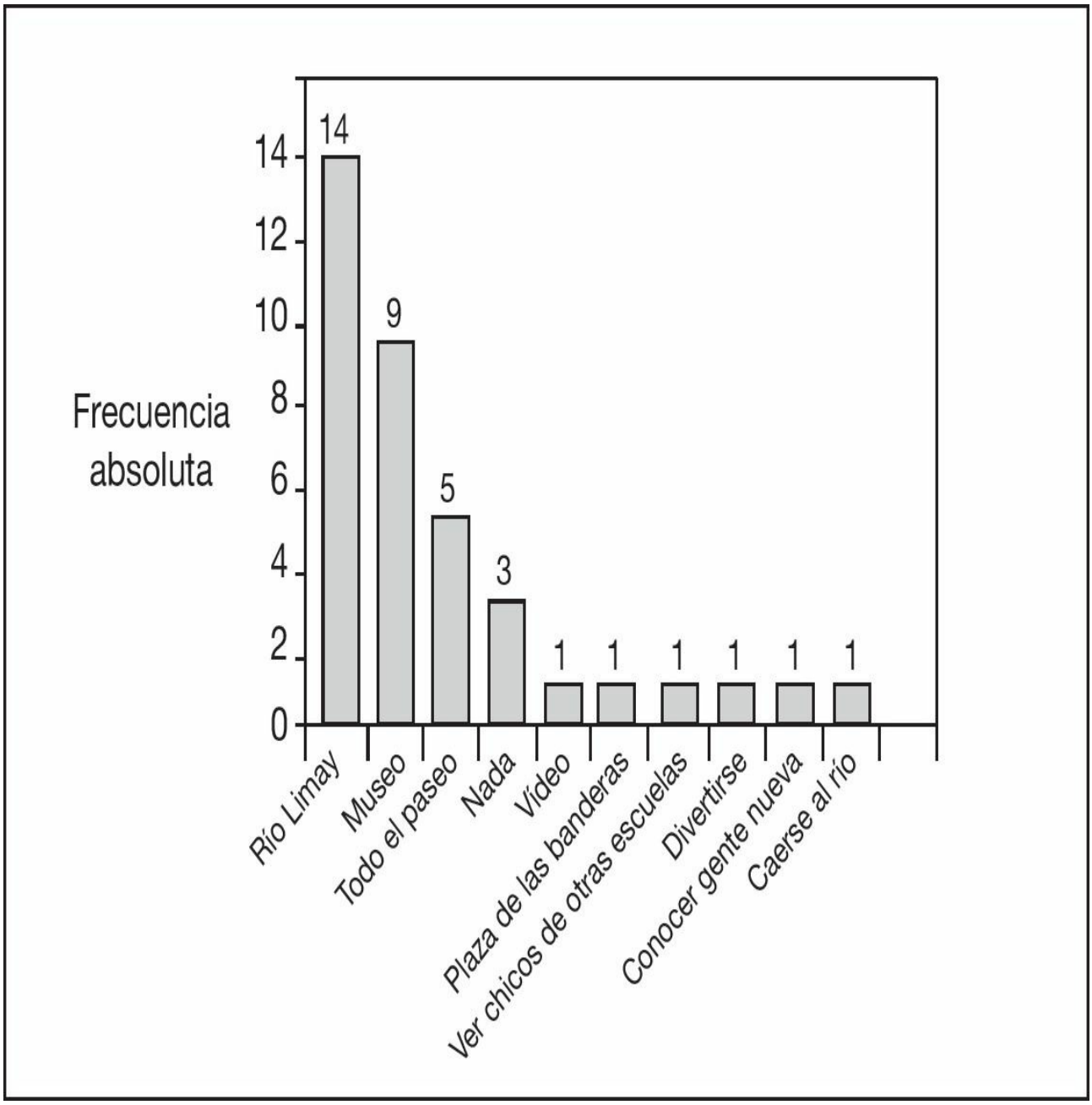
- En segundo lugar se realizó una tarea de coordinación y articulación de actividades y objetivos con los directivos y con las docentes de la escuela. En esta tarea se priorizó la aplicación de actividades y técnicas tendientes a lograr una intervención activa y permanente del educando. Es decir, aplicar determinadas prácticas, como las salidas de campo, para abordar uno o varios temas en forma articulada con uno o más ejes del trabajo e implementadas lo más apropiadamente de acuerdo con los participantes con los que se estaba trabajando. La idea fue usar técnicas abiertas, motivadoras, con las que se pueda trabajar a base de conceptos abstractos con alumnos pequeños de barrios pobres, es decir, que no poseen gran información, con un lenguaje comprensible y con preferencia por elementos concretos. La idea era poner en movimiento pequeñas y grandes prácticas sociales.

  a. La primer salida recreativa realizada con los alumnos, que fue una visita guiada a la ciudad y su área de influencia, tenía el propósito de poner en tensión los conocimientos adquiridos —en la escuela y con el programa de voluntariado— con la realidad y de este modo poder confrontar la configuración del espacio barrial con el de la vida cotidiana en la ciudad. En este caso concreto, la recreación es entendida en su doble dimensión, es decir, como objetivo para el desarrollo personal y social. La propuesta era rescatar el pensamiento crítico del grupo de niños a la vez que pudieran reconocerse como espectadores y productores de las prácticas culturales y recreativas. En esta visita se trabajó con muchos elementos, y se trató de integrar los tres ejes mencionados anteriormente. Por un lado, el paseo incluyó puntos importantes de la ciudad y lugares de significación cultural como el museo histórico de Neuquén. También se visitó el río Limay, un lugar de gran importancia en el contexto ambiental. Se trató de unir lo natural y lo cultural, teoría y realidad, lo teórico con lo «social» o actitudinal. En todo momento se procuró unir los objetivos de conocimiento formal o teórico, como fueron conocer la historia de la ciudad y de la provincia a través de los acontecimientos y los objetos que quedaron como testimonio de ella, con los valores de pertenencia e identidad cultural, que son valores sociales, y también, los contenidos actitudinales, como fueron las pautas de convivencia grupales y las pautas de comportamiento adaptadas al cuidado del ambiente natural.

  b. En el trabajo en el aula se rescató la percepción de la salida por parte de los chicos, incluyendo la selección de los aspectos considerados por ellos como más importantes y una indicación de las preferencias en una especie de evaluación de la salida.

  A continuación, se exponen las preferencias elegidas por los alumnos:

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTÓ DE LA SALIDA?
Escuela 311. Neuquén

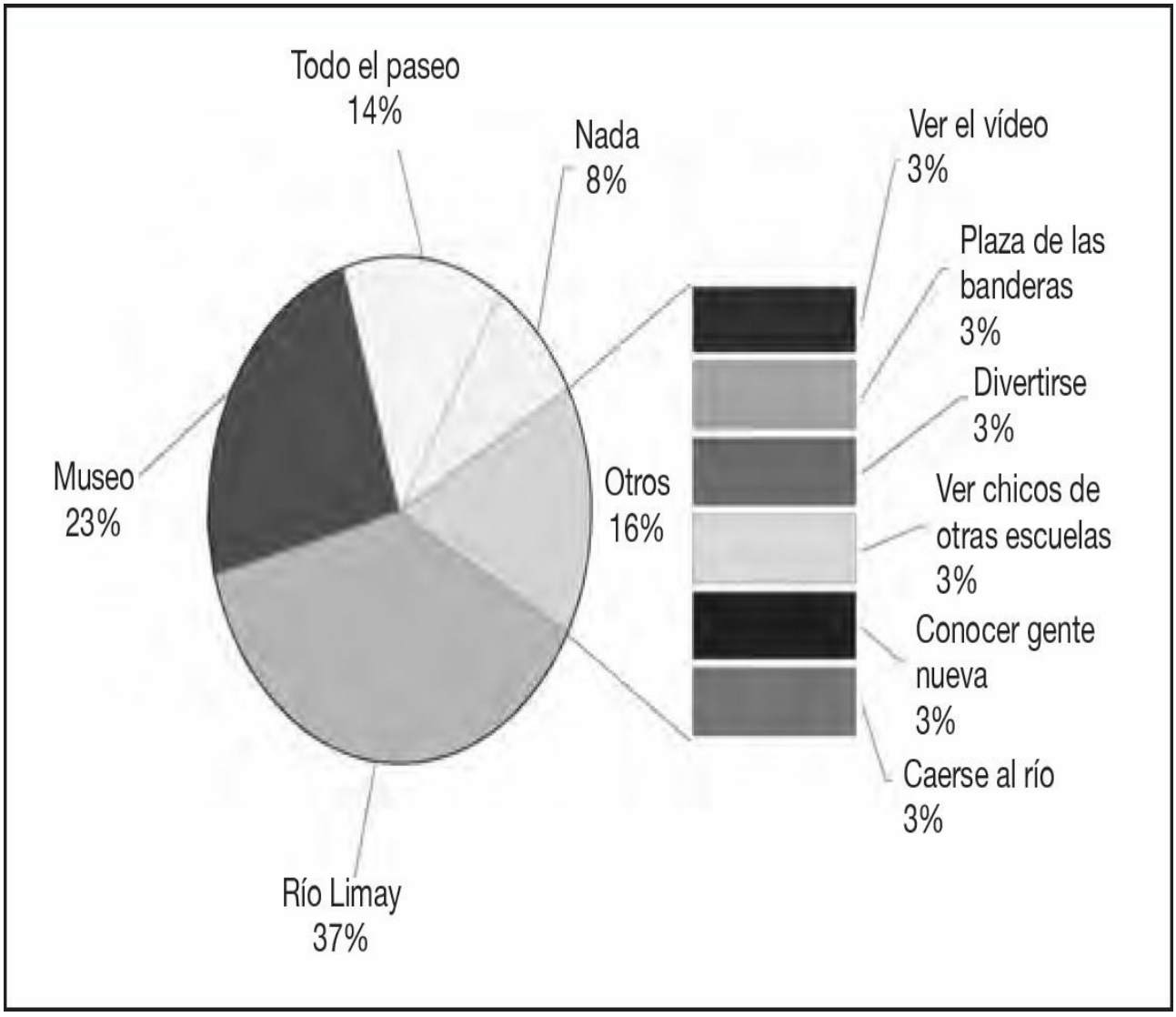


En términos de frecuencia relativa, las preferencias pueden apreciarse en el gráfico que se encuentra en la página siguiente.

c. La siguiente actividad que se llevó a cabo apuntó a un trabajo con los valores sociales de identidad y pertenencia con el barrio. En este marco se realizó un recorrido por el barrio rescatando su historia, los principales protagonistas y los sitios de interés para los niños. Cabe destacar que la idea inspiradora de esta actividad es la percepción de sentirse parte de una comunidad, donde se comparten las mismas posibilidades de expresión,

necesidades y deseos, es una forma de la equidad social. Se trata de apelar a la inclusión en lugar de la exclusión que provoca la lucha continua por intereses individuales que responden a una sociedad consumista. Tener la conciencia de los vínculos más profundos que nos unen a los distintos grupos y que nos unen como sociedad.

¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTÓ DE LA SALIDA?
Escuela 311. Neuquén



d. En este sentido, otra de las tareas desarrollada con los niños, del último año de la Escuela 311, fue la propuesta de un nombre para la escuela. Las actividades desplegadas para esto fueron un rescate de los relatos de

diferentes actores del barrio y de sus pequeñas historias. Luego, se hizo una puesta en común de las entrevistas como disparador de posibles nombres para la escuela. Una vez acordados un número de cinco nombres (uno por cada pequeño grupo de trabajo), se realizó una elección con el objetivo de estimular los procesos democráticos en el mecanismo de toma de decisiones colectivas. Cabe recordar que es objetivo del eje participación ciudadana que los alumnos aprehendan el concepto de participación ciudadana, lo asimilen y apliquen en su vida cotidiana revalorizando el concepto de participación, su importancia para el individuo y la sociedad. Dar a conocer las herramientas que todos los sujetos miembros de una sociedad tenemos para hacer valer nuestros derechos, siendo concientes de la responsabilidad que nos compete. En este proceso se respetaron todos los «protocolos» de las elecciones formales, es decir, la constitución de un padrón electoral, la designación de autoridades de mesa con el uso de un cuarto oscuro y el recuento de votos. La fórmula que obtuvo mayoría fue la de «pueblos originarios». Este fue el nombre que los alumnos, que ya cursaban en la escuela Primaria, seleccionaron para ser incorporado, el próximo año, en la elección definitiva del nombre para la escuela. En este sentido, en la mayoría de las actividades propuestas, se trabajó en forma coordinada los ejes de participación con patrimonio histórico y cultural. La participación significa derechos y responsabilidades, porque en última instancia son los sujetos quienes construyen la sociedad que desean y en esta instancia de implicarse en la elección del nombre de la escuela era necesario encontrar la pertenencia a la comunidad barrial. Para esta construcción grupal, fue indispensable tener en cuenta la tolerancia, el respeto a las diferencias, el diálogo y la acción conforme a metas en común. Además, se realizaron varias instancias de libre expresión, como por ejemplo el que se dedicase un espacio a la producción de dibujos, cartas de lectores para el diario y grafitis.

e. Otra de las tareas llevadas a cabo con los alumnos y como actividad integradora del proyecto, fue la elaboración de un programa radial llamado «La escuela y el barrio: identidad y pertenencia». Para ello se siguieron distintos pasos. En primer lugar se trabajó sobre la noticia, qué es una noticia, cómo se redacta, qué elementos hay que tener en cuenta y cuál es la información que no puede faltar en ella. En segundo lugar, se trabajó en forma articulada con los docentes de la escuela para que los alumnos realizaran una investigación sobre temas de su interés como paso previo a la elaboración de la noticia. La investigación incluyó búsqueda en textos escolares, entrevistas y búsqueda de información periodística. Posteriormente, se realizó el guión con todo lo elaborado con la inclusión de propaganda y música asociada al tema tratado en la noticia. Esta fue una de las actividades más movilizadoras para los alumnos, dedicándose varios

encuentros a su elaboración hasta ponerlo en práctica en el encuentro final.

f. Junto con el programa de radio se organizó un espacio de interacción múltiple en función de las temáticas propuestas para el mismo: actualidad barrial, deportes, cultura, salud y recreación. El espacio consistió en una propuesta de actividades simultáneas de plástica, grafiti, canto y composición libre, donde los alumnos podían circular libremente de uno a otro lado de acuerdo a sus gustos. Para terminar la jornada se realizó la actividad de cierre con más espacio de libre expresión y un almuerzo compartido entre docentes alumnos y voluntarios.

g. Finalmente, los alumnos voluntarios elaboraron un vídeo que muestra el proceso llevado a cabo por los alumnos universitarios a partir del relato de sus experiencias como alumnos voluntarios y el proceso que tuvieron los alumnos destinatarios como receptores del mismo.

h. Otro producto del Proyecto de Voluntariado Universitario es la publicación *Recreación y calidad de vida. Una propuesta de intervención en sectores populares de la ciudad de Neuquén*, que muestra el proceso y la producción de cada uno de los ejes trabajados durante el desarrollo del proyecto.

CONCLUSIONES

La experiencia del proyecto de voluntariado universitario significó distintos aportes tanto para los voluntarios como para los destinatarios del proyecto que es necesario mencionar.

Para los alumnos voluntarios

— Poder resignificar el conocimiento teórico adquirido en la universidad y confrontar con la realidad de un barrio con necesidades básicas insatisfechas.

— Poder establecer una comunicación eficaz y un contacto permanente con los destinatarios del proyecto y la comunidad educativa del lugar durante el trabajo de campo contribuye a la formación del futuro profesional.

— Adquirir actitudes de compromiso social, solidaridad y comprensión con sus semejantes fortalece a los alumnos y les da oportunidad de adquirir experiencia de aprendizajes para abordar problemas complejos.

— Poder llegar a segmentos de población excluidos y establecer vínculos de amistad y camaradería tendientes a lograr que se sientan como integrantes de

una comunidad donde existe igualdad y equidad.

— Poder readecuar las expectativas iniciales del proyecto ante un contexto dinámico permite fortalecer la personalidad del futuro profesional y le brinda el poder de propiciar el desarrollo de capacidades creadoras e innovadoras.

— Adquirir flexibilidad, versatilidad y capacidad para adoptar distintas estrategias de trabajo sobre la marcha, así como para promover cambios culturales tendientes a la valoración de nuestra identidad y la conservación y cuidado del ambiente.

— Gratificación personal de ayudar al otro.

— Adquirir saberes actitudinales que permitan el respeto por la diferencia, curiosidad, interés por los temas que se abordaron y también una disposición favorable a emprender la tarea.

— Poner a disposición de la comunidad los conocimientos científicos y tecnológicos para mejorar la calidad de las experiencias recreativas de las personas, realizando actividades culturales, sociales y productivas.

Para los destinatarios del proyecto

— Tener la posibilidad de contactarse realmente con los docentes y alumnos de la Universidad, ámbito que ellos veían como muy distante a su realidad.

— Cambiar la valoración negativa que ellos tenían del barrio a través de visitas a los sitios donde pasan su tiempo de recreación e interacción con sus semejantes, tratando de identificar fortalezas y problemáticas que impiden el uso y goce pleno de los mismos.

— Lograr sensibilidad sobre el cuidado del medio ambiente natural y cultural y comprender que todos somos responsables de lo que sucede.

— Poder conocer y experimentar cosas nuevas: lugares y atractivos de la ciudad que ellos no conocían, como monumentos, museos, calles, parques y plazas.

— Lograr un mayor contacto y comprensión de la naturaleza y lugares al aire libre tales como el río, la meseta y la barda a través de ejercicios de percepción en cada lugar donde ponían en juego sus sentidos: «¿Qué veo? y ¿qué siento? en este lugar».

— Conocer un poco más de la historia de la ciudad y de la provincia donde nacieron: fundación, primeros pobladores y su cotidianeidad: vestimenta, herramientas, utensilios, instituciones, etc.

— Comprender la importancia de la participación ciudadana, informarse, dar opiniones y tomar decisiones correctas para lograr el bienestar de nuestros semejantes.

Un gran desafío fue analizar la resignificación de todo el proceso desde el punto de vista de los alumnos beneficiarios. En este sentido, hubo una primera instancia que nos arrojaba un resultado no demasiado alentador. La encuesta mostraba un porcentaje de chicos a los que no les había gustado nada de la salida, luego, un porcentaje importante de chicos que no se integraba a las actividades y los juegos. Estos temas representaban un desafío para nuestra intervención, eran la muestra de que el proyecto no estaba consiguiendo el anclaje esperado en el contexto de los alumnos pobres.

La estrategia fue, en principio y a lo largo de todo el proyecto, redoblar esfuerzos para tratar de encontrar actividades movilizadoras tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo y lo social. En este tema podemos decir que a lo largo del desarrollo del proyecto fuimos construyendo un vínculo lento pero positivo con el mundo de estos chicos. Así fue como llegamos a una de las últimas actividades: la práctica del armado del programa radial y las actividades de libre expresión, en donde aún los alumnos problemáticos o indisciplinados tuvieron participación activa en las prácticas propuestas. Rescatamos absolutamente este proyecto de voluntariado universitario como proyecto de intervención social tanto para los destinatarios como para los voluntarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMBAROLO, Félix (2002): *El fortalecimiento de la participación ciudadana frente a los retos de la desigualdad social*, Buenos Aires.

FREIRE, Pablo (2002): *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, (http://derechos.educ.ar/docente/desarrollo/participacionydisciplina.htm).

VARGAS, Laura y BUSTILLOS, Graciella (1989): *Técnicas participativas para la educación popular*, Buenos Aires, Humanitas.

20

Papel de la participación ciudadana y comunitaria en los procesos de la Red de gestores culturales del Valle del Cauca» (Colombia) y «Municipalidad y Cultura» de España

Ignacio Ojeda Benítez
Filósofo-Trabajador Social Coordinador de la Red de Gestores Culturales del Valle del Cauca en Colombia y Columnista del Periódico Virtual *Municipalidad y Cultura* de España

El reto de este artículo es no enmarcarnos tanto en las diferencias entre la animación y la gestión cultural, sino, por el contrario, en buscar puntos de encuentros, que nos permitan generar sinergias entre estas dos realidades y que se combinan por medio de la experiencia vivida de *Municipalidad y Cultura* de España y la Red de Gestores Culturales del Valle del Cauca en Colombia.

Nuestro trabajo desde los portales y, por ende, de nuestras organizaciones, se cimienta en el trabajo en red, tanto de animadores como de gestores culturales, en las diferentes expresiones del arte y la cultura, permitiendo intercambiar ideas, experiencias y reflexiones en torno al desarrollo cultural, haciendo visibles los procesos de animación y gestión cultural existentes en cada país; en esta tónica se propicia el trabajo en Red como una necesidad de comunicación e interacción y de transmisión de conocimientos.

En Colombia distinguimos dos aspectos en la participación: uno son los derechos ciudadanos y otro los derechos comunitarios; los dos son necesarios para el desarrollo de los procesos democráticos en nuestro país, el uno no puede sobrevivir sin el otro, es una simbiosis permanente, no se excluyen sino que se complementan. Lo mismo pasa entre la animación y la gestión cultural: la primera interpela la realidad, realiza una introspección del ciudadano hacia un proceso comunitario, busca que el común se exprese a través de símbolos que interactúan en sociedad; la segunda, por el contrario, está focalizada a un determinado fin, un producto que se mostrará social y culturalmente.

Las dos establecen una convivencia sin choques ni contradicciones porque un gestor cultural puede ser un animador y un animador puede ser un gestor, el límite se realiza en la perspectiva del proyecto y de la experiencia comunitaria; no es fácil mantener las variables y determinar dónde empieza la una y/o termina la otra, sólo sé que se dan y se vivencian conjuntamente, al menos esa es mi experiencia.

No pretendo aquí hablar de las diferencias entre el gestor y el animador cultural porque esas temáticas han sido muy bien abordadas por la Red de Animación Sociocultural (ASC), antes, por el contrario, lo que pretendemos es brindar pautas sobre el trabajo que las dos áreas deben profundizar en conjunto por el bien del arte y la cultura, desde la labor desarrollada por *Municipalidad y Cultura* de España y la Red de Gestores Culturales del Valle del Cauca de Colombia.

Nuestro trabajo desde la Red como gestores culturales, involucra también a los animadores culturales en la medida que se informa, se forma y se cimienta el trabajo en Red en las diferentes expresiones del arte y la cultura, permitiendo intercambiar ideas, experiencias y reflexiones en torno al desarrollo cultural; lo mismo se hace desde *Municipalidad y Cultura*: «propendemos entre otras posibilidades ser un referente y trampolín para la creación, difusión y promoción de proyectos que mejoren la calidad de vida y el acceso de la cultura de todos los ciudadanos, tanto en los municipios españoles como en otros lugares de los países iberoamericanos».

En ambas organizaciones el papel de la participación está dado de varias formas e involucran a las comunidades culturalmente activas de nuestros países: por un lado, socializando la información útil para el campo de la animación y gestión cultural; por otro, fortaleciendo e impulsando y haciendo visibles los procesos de animación y gestión cultural existentes en cada país; en esta tónica se propicia el trabajo en Red como una necesidad de comunicación e interacción y de transmisión de conocimientos.

La participación conlleva a reflexionar sobre las políticas públicas frente a la función social del gestor y animador cultural en el desarrollo de su región, esta reflexión debe propiciar encuentros interdisciplinarios e interinstitucionales que permitan un diálogo de saberes y experiencias en torno a la cultura; en este sentido, el papel de nuestras organizaciones y especialmente desde nuestros portales en Internet, es el de generar estrategias de comunicación no sólo entre los gestores y animadores culturales, sino con la sociedad y el Estado para facilitar su reconocimiento, de igual forma establecer alianzas de cooperación e intercambio cultural a nivel local, nacional e internacional.

La participación de gestores y animadores en nuestras organizaciones se fundamenta en acciones como la necesidad de sensibilizar a hacedores de la gestión y animación cultural, a fin de que nos permitan identificarnos en medio de la diferencia, realimentar el conocimiento de los procesos culturales, conocer lo que se está haciendo desde el

barrio más chico hasta la ciudad más grande y, por ende, propiciar diálogos entre los diferentes estamentos en relación al desarrollo cultural.

Si bien hay una marcada diferencia entre animadores y gestores culturales, también es cierto que los dos pueden establecer alianzas que permitan visualizar que el arte y la cultura es más que recreación de las políticas de turno, así como el intercambio de conocimientos en las diferentes áreas de la cultura, formas de abordarla y, de manera especial, enfatizar en el hecho o condición imprescindible de la diversidad cultural.

Los retos que tienen tanto animadores como gestores culturales llevando claridad de sus espacios es fundamentar la posibilidad de articular a los mismos en torno a un objetivo común que les permita establecer redes locales, regionales e internacionales frente al proceso de la globalización; de igual forma, reforzar y hacer acompañamiento a los espacios de participación ciudadanos y comunitarios creados por la Ley para el Desarrollo de la Cultura y establecer líneas de trabajo conjunto en torno a la gestión y animación cultural.

Siguiendo con estos procesos de participación desde nuestras organizaciones, es relevante anotar que tanto animadores como gestores culturales tienen retos en conjunto que enfrentar y, entre otros, el de la responsabilidad ética.

Para nadie es un secreto que el aspecto ético debe ser uno de los elementos más importantes e influyentes en el diseño y la puesta en marcha de procesos de gestión y animación cultural; frente a esto, creo necesario compartir con ustedes algunas recomendaciones que son producto de nuestra experiencia y que en ningún momento pretende asumir la condición de imposiciones o verdades absolutas. Tampoco considero que sean las recetas infalibles para el feliz término de los procesos, sólo son algunas ideas que orientan nuestro hacer y buscan convertirse en pautas posibles pero adecuables a cada situación.

Bajo esta perspectiva, la animación y gestión cultural no es de uso exclusivo, debe estar al servicio de la causa y no de intereses partidistas exclusivistas, es un hecho político en el buen sentido de la palabra, en ellas debe primar el interés general sobre el particular, reconocen la existencia de otras personas que apoyan sus propuestas y de otras formas de pensarlas y de asumirlas, respetan al público no sólo como consumidor sino como crítico que interpela, garantizan la libertad de expresión, están al servicio de las comunidades y de la búsqueda de oportunidades, no son dogmáticas, impulsan gestiones y creaciones que están por encima de la sociedad de consumo, tienen siempre una visión autocrítica no importando si son animadores o gestores culturales, son eficaces, eficientes, equitativas y no excluyentes, trabajan en Red, como espacio de reconocimiento de la unidad en medio de la diversidad, reconocen las diversas técnicas en participación ciudadana y comunitaria para mejorar las condiciones de vida de los pueblos, reconocen también los saberes tangibles e intangibles de las comunidades,

aceptan en medio de la diferencia que el animador y gestor pueden ser empíricos o profesionales, deben estar al servicio de políticas culturales integradoras que beneficien a los seres humanos y a sus comunidades culturalmente activas, reconocen su función socioeducativa-cultural y, por ende, del desarrollo de los seres humanos, valoran la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad, interpelan a los gobiernos y a los Estados en la búsqueda de mejoramiento de la vida de los pueblos, reconocen la diversidad de actores en el desarrollo de la animación y la gestión cultural, valoran la vida como un acto sagrado desde las diferentes expresiones del arte, incentivan desde la animación y gestión cultural el respeto por los Derechos Humanos, reconocen que lo económico es un medio, pero no el fin de la animación y gestión cultural.

En este proceso es muy importante que el animador y gestor cultural tenga conciencia y conocimiento de su papel ético en sus respectivas comunidades; esa honradez frente a su accionar es fundamental para el ser y hacer de su animación y gestión cultural y para ello es necesario definir parte de su papel.

Según el Convenio Andrés Bello en su libro *Gestión Cultural-Prácticas*, afirma en sus apartes que los «gestores culturales se convierten en elementos fundamentales de encuentro entre instancias del Estado, de la empresa privada y la vida cotidiana de la gente.

Al gestor nosotros lo vemos como un ser integral. Es también el líder comunitario, el dinamizador o el mediador cultural, el que está haciendo que en su comunidad se piense la vida permanentemente. El gestor no es quien hace todo, sino el que apoya la creación y facilita y promueve condiciones para que la comunidad intervenga en su propia realidad.

Es necesario que el gestor cultural vaya desarrollando esas habilidades para gestionar y para gestar.

Lo normal en los municipios es que una persona concentra su actividad y no la suelta, no delega, no genera y/o no motiva. En cultura hay que sumar, no dividir ni restar, sino sumar, incluso multiplicar. Si hay sólo un gestor, debe propender que hayan cinco, diez, veinte y más personas involucradas hasta que la comunidad se vuelva gestora de su propio desarrollo.

Creo que de lo que se trata es de que uno como gestor cultural apoye que las comunidades asuman cada vez más la invitación a la participación con un:

> *«Bueno, libérese ya de la dependencia y de que otros lo representen, ¿acaso nosotros mismos no podemos gestionar y gestar nuestro propio destino?*
>
> *Es importante que en los barrios o en las veredas haya gestores culturales que asuman la cultura no solamente para desarrollar las actividades artísticas, sino para dinamizar la vida sociocultural y cotidiana*

de la comunidad.

Desafortunadamente, en muchos municipios no se ha comprendido el papel del gestor cultural. Uno puede ver en los municipios un tipo de animador o promotor cultural. Son gente que promueve y es activa, pero su nivel de gestión a veces es mínimo. Son hacedores, operativizan las cosas, pero no gestionan. Tenemos que desarrollar una cultura de la gestión, no tener miedo a la gestión, no tener miedo a presentar un proyecto y/o desarrollar una propuesta».

Sea entonces la oportunidad para que reflexionemos sobre el papel del animador y gestor cultural, y para que la labor que desarrollamos contribuya a fomentar liderazgos y a gestar procesos creativos.

Otro de los retos que se asumen desde *Municipalidad y Cultura* y por parte de la Red de Gestores Culturales del Valle del Cauca, es el valor de la palabra entre los animadores y gestores culturales. La palabra es «la facultad de expresar el pensamiento por medio del lenguaje articulado». En este sentido, la palabra del animador y gestor cultural es la coherencia fundamental entre el ser-hacer y el poner en práctica lo dicho.

Esta coherencia existencial es importante en la medida en que la palabra es el compromiso ético no sólo verbal sino de corresponsabilidad entre quien lo pronuncia y quien lo recibe; la palabra refleja la realidad de lo que queremos transformar y se encarna o reafirma en la puesta en práctica del compromiso sociocultural.

De acuerdo a Adolfo Regino, quien hace referencia a esta realidad, **«la palabra es verdadera según la visión india, cuando hay plena correspondencia entre lo que se dice y lo que se hace. La palabra encuentra el verdadero valor cuando se ve reflejada en la realidad. Por eso quizás en muchos rincones de México la palabra cumplida sigue siendo regla de oro».**

La palabra no es sólo pronunciarla sino saber si es verdad o falso lo que dice el animador y gestor cultural, hecho éste que tiene que ver mucho con los medios de comunicación que han estigmatizado la palabra y la han convertido en un mero signo, perdiendo su realidad existencial, olvidando que la palabra cultiva la memoria, la imaginación, el ser o esencia, el acontecer, el patrimonio inmaterial y el valor de la tradición misma.

La palabra del animador y gestor cultural tiene una carga u opción política que incide directamente en el desarrollo cultural de los pueblos; en este orden de ideas, hay que rescatarla desde los mismos políticos a quienes muchas veces consideramos antiéticos para regir nuestros países, pero que son elegidos democráticamente y de un modo perverso y desleal utilizan la palabra para su propia conveniencia. Sirva esta corta reflexión para que los animadores y gestores culturales tengamos siempre el valor de la palabra como fundamento de todos los derechos culturales, que la palabra sea motivo de unidad en medio de la diversidad cultural, sea valor, respeto y, en especial, sea un acto

que genere acciones de vida culturalmente éticas.

Por último, esperemos que sea esta la oportunidad para que tanto animadores como gestores culturales trabajemos en Red por el bien de nuestros países, alianza que posibilite fomentar la cooperación intercultural, establecer convenios específicos por áreas temáticas, propender por el trabajo en red, reflexionar acerca del papel de los gestores y animadores culturales en América y otros países, recomendar políticas culturales de acuerdo con las necesidades de nuestros pueblos, diseño de estrategias conjuntas en gestión y creación cultural, desarrollo de técnicas para el fomento y el respeto de la diversidad cultural, orientaciones prácticas para el fomento de políticas culturales de acuerdo con las realidades de los pueblos, impulso del trabajo en red a partir de una agenda conjunta entre animadores y gestores culturales.

GRACIAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GÓMEZ, Roció del Socorro, *et al*. (2000): *Gestión Cultural*, Convenio Andrés Bello, 180 p. ISBN: 958-698-065-0.

CARVAJAL, Luís (1995): *Teoría y práctica de la Gestión Cultural*, Santa Fe de Bogotá, 1995, 240 p.

Páginas web:

www.rredgestoresculturalesvalle.org
www.redgestoresculturalesvalle.com
www.municipalidadycultura.es
www.rianimacion.org

21

Projecto «todos à Roda»: Rede de animação sociocultural e participação

A experiência de uma intervenção em rede de associações culturais no Interior de Portugal

Victor Amaral e Teresa Oliveira
Docentes na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda e dirigentes em estruturas culturais associativas na Guarda (Portugal)

Este artigo tem como objectivo apresentar um projecto de animação sociocultural designado por «Todos à Roda»[1], desenvolvido como um processo de ampla participação associativa no concelho da Guarda, Portugal, designadamente a sua contextualização, dimensões operativas e processo de construção colectiva.

Palavras-chave: Animação Sociocultural, participação, intercâmbio, voluntariado.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma visão multidisciplinar da Animação Sociocultural, nomeadamente contemplando as suas dimensões de associativismo e participação cívica, voluntariado, expressão e criatividade artística e desenvolvimento comunitário, o presente texto foca-se na realização concreta de um projecto nos últimos dois anos, a partir de um intercâmbio de criação, planeamento e gestão, centrado na recuperação de uma tradição carnavalesca do meio rural no concelho da Guarda, interior centro de Portugal.

Fundamentado num diagnóstico às potencialidades e necessidades socioculturais do território, em diálogo com os actores locais, o nosso projecto elegeu a sensibilização, a integração, a participação, e a dinamização e promoção associativa como cimento da sua

acção no terreno.

Com uma participação de 16 colectividades, 300 pessoas, o projecto originou em 2006-2007 um processo museológico activo que valoriza a especificidade da nossa cultura tradicional mais fecunda. A preparação e apresentação do evento de animação sociocultural **«Enterro do Entrudo»** revelou-se um importante e inovador campo de partilha de experiências, envolvimento de cidadania cultural, através do cruzamento de linguagens artísticas contemporâneas com a essência e autenticidade de um património cultural enraizado na terra, que brota de baixo para cima. E que, nessa medida, origina uma cultura com substância e durabilidade assegurada (Jean Baudrillard, 1976).

O projecto implementou-se através de uma dinâmica descentralizada, participativa, com a equipa coordenadora e criativa em acção itinerante pelas aldeias e associações, o que gerou uma entrega voluntária pela inovação da proposta e oportunidade de aprendizagens nas áreas das artes performativas e práticas de criação e construção de adereços, figurinos, a partir de materiais pobres e reciclados. Sempre numa perspectiva de recuperar, em cada terra, sinais de manifestações festivas pagãs carnavalescas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Não basta ter-se nascido *homo sapiens* para se ser homem como hoje se entende. Inserido num contexto social activo, usufruindo das vias de aprendizagem que a sua história natural programou, este homem foi-se especializando como animal cultural. Nesse papel, desde os alvores da humanidade, foi artífice do seu próprio desenvolvimento social e pessoal, através de uma dinâmica global da vida sócio-política.

Entendemos a animação sociocultural como um processo natural de evolução do Homem, tornando-o actor com o outro Homem, na criação de práticas de estimulação cívica e comprometimento social. Concebe-a assim a UNESCO (1977) pela transversalidade com que o conjunto dessas práticas sócioculturais, sob sustento das liberdades democráticas, estimula a iniciativa e a participação dos colectivos, das comunidades, no seu próprio desenvolvimento (Marcelino Sousa Lopes, 2006).

É com este entendimento, aqui sumariamente aludido, que construímos e desenvolvemos, na prática, um processo de dinamização comunitária, com enfoque na valorização dos recursos endógenos de um património de identidades locais, do qual se construiu e progrediu a nossa cultura. Considerando a animação sociocultural como estratégia de diálogos, entrosada no vivido e no agido da comunidade e, pela suas práticas, afastando o sujeito da resignação cívica, tomando-o criador de cultura e não mero receptor.

O projecto «Todos à Roda» nasceu na cidade portuguesa da Guarda[2], capital do Distrito da Guarda, e pertencente à região Centro e subregião da Beira Interior Norte, com cerca de 25.800 habitantes. É chamada a cidade dos cinco F's-Forte, Farta, Fria, Fiel e Formosa. É a cidade mais alta de Portugal com 1.056 metros de altitude. O Concelho da Guarda, com 717,88 km^2 de área e 44.084 habitantes (2001), é subdividido em 55 freguesias e, por isso, marcado pela dispersa diversidade da acção do movimento associativo, designadamente a partir do meio rural.

Assente num modelo de intervenção dinâmico, concertado e misto, o «Todos à Roda» suporta-se numa estrutura associativa de três parceiros fundadores —Aquilo Teatro, Centro Cultural de Famalicão e Associação Juvenil Raiz de Trinta— tendo-se fixado o objectivo da criação de uma rede de animação a operar entre os territórios rural e urbano.

Mediante o desenvolvimento de acções produtivas ao nível cultural, na partilha de recursos humanos, técnicos e financeiros, o projecto originou, em 2006, um processo de criação colectiva, partilhada e inspirada ao nível local, de um grande espectáculo de teatro a que se chamou **Enterro do Entrudo.** Mais do que um produto artístico para consumo passivo, a acção surge como reforço das tradições e valorização do património cultural locais, numa perspectiva de emancipação e cidadania cultural activa.

Por outro lado, com base na parceria e apoio institucional do sector público, designadamente da Câmara Municipal da Guarda e da ProRaia Associação de Desenvolvimento Integrado da Raia Centro Norte[3], através de fundos comunitários do programa Leader +[4] para aquisição de recursos técnicos, o projecto representa um importante sinal do papel do associativismo cultural voluntário na afirmação dos territórios periféricos, tornando-os vivos.

O projecto a que demos corpo pretende contrariar o risco de esvaziamento e declínio social e cultural dos nossos lugares de raiz e vivências quotidianas, através de intervenções de índole sociocultural, de grande envolvimento das pessoas, como foi o «Enterro do Entrudo». Estamos certos que as actividades culturais tornam os territórios vivos e activos, contribuindo para intensificar o seu desenvolvimento sustentável.

Não restam dúvidas da importância e da necessidade de envolvimento das populações locais nas actividades socioculturais, como forma de estas se implicarem na preservação, criação e divulgação da cultura como essência da vida. Entendemos, por isso, a animação cultural como um instrumento de desenvolvimento local, plataforma de educação, formação e sensibilização das pessoas para a importância de olharem com outros olhos os territórios para lá de meros lugares onde se vive, numa perspectiva inter cultural e promoção da cidadania.

Num tempo de tecnicização generalizada da totalidade da nossa experiência, quer da experiência pessoal de nós próprios quer da experiência do mundo social (Adriano Duarte Rodrigues, 1994), faz cada vez mais sentido a animação sociocultural. Na medida em que ela, através de acções concretas, integradoras dos colectivos sociais, possa minimizar os efeitos de uma «cultura homogeneizada e de massa», imposta por redes telemáticas indutoras de passividade crítica e isolamento cívico (Baudrillard, 1976).

Face à mercantilização das relações do nosso mundo natural e social, onde o *homo economicus* parece destronar o *homo socius*, impõem-se dinâmicas participativas das comunidades concretas onde, por essa via, se desenrole a convivência directa e imediata. A animação sociocultural, cujos princípios fundadores tentámos adoptar no decurso do nosso projecto na Guarda, é acima de tudo um cimento social que deve contrariar a fuga contemporânea para as relações assépticas, aleatórias e efémeras, dependentes, já não da experiência vivida em comum, entre pessoas concretas, com os seus saberes e histórias individuais, mas resultantes das conexões de bites, sem história nem espessura corporal (Adriano Duarte Rodrigues, 1994).

Confrontados com o domínio de inúmeras enxertias electrónicas no campo dos nossos sentidos —que não são de todo desumanizantes se servirem para qualificar em vez de anestesiar— importa gerar dinâmicas que nos realizem, em plenitude, enquanto animais culturais em sociedade.

Toda a nossa intervenção está igualmente entroncada, pelo menos em parte, no triplo contexto da animação e consequentes modalidades, fundamentadas por Ventosa (2004: 88), designadamente a cultural, social e educativa. Cujas funções são, respectivamente, a promoção cultural, desenvolvimento da expressão, participação, associativismo, desenvolvimento comunitário e da motivação para a formação permanente, dinamização de recursos pessoais e, de certo modo, educação (artística) nos tempos livres.

2. O PROJECTO E AS SUAS DIMENSÕES OPERACIONAIS

Desde uma dimensão lúdica e acção criativamente libertadora, o projecto «Todos à Roda» procurou imprimir vínculos afectivos entre os actores locais, mediante a inclusão de momentos de ócio colectivos, canalizando interesses comuns, e adoptando uma estratégia circulante e descentralizadora junto de 16 associações culturais radicadas no tecido rural do concelho serrano da cidade mais alta de Portugal.

Sob coordenação dos autores deste texto, constituíramse equipas de trabalho misto e concertado de organização nas dimensões artística, logística e técnica que durante quatro meses (Outubro de 2006 a Fevereiro de 2007) favorecerem a interacção, a implicação

activa do tecido associativo e, por influência, o desenvolvimento comunitário.

Ancorados nos critérios metodológicos de participação, voluntariado, intercâmbio de ideias, saberes, práticas e gestão partilhada, o projecto da construção do Enterro do Entrudo teve como objectivo fomentar a apropriação do património e identidade cultural de aldeias serranas, na diversidade de expressões e manifestações ligadas ao Carnaval.

Inspirados em Jean-Pierre Boutinet (1996[1990]) adoptamos como guia de acção as seguintes dimensões operativas do projecto:

QUADRO I
O PROJECTO «TODOS À RODA» E AS SUAS DIMENSÕES OPERATIVAS

FASES DO PROJECTO	TAREFAS REALIZADAS
Anteprojecto	– Evidenciar potencialidades e problemas da intervenção – Explicitar as motivações dos actores locais – Evidenciar os objectivos preferenciais possíveis
Elaboração do projecto	1. Nível empírico de análise da situação (problemas/disfunções/constragimentos/ recursos/oportunidades/actores/motivações /interesses/zonas de incerteza/indicadores quantitativos e qualitativos) 2. Nível normativo de esboço do projecto possível (o desejável/o possível) 3. Nível metodológico de escolha estratégica (métodos/meios/custos/redes de aliados)
Execução do projecto	1. Planeamento [estratégico] – programação sequencial e gestão temporal 2. Gestão dos desvios (negociação e interacção contínua/redefinire controlar prazos – *apesar de o processo remeter para a ocupação dos tempos livres*) 3. Avaliação (contínua// indic.quanti.//e qualit.//eficácia: objectivos-resultados/eficiência: custos-vantagens/coerêencia: objectivos-acções desenvolvidas)
Análise e avaliação	1. A situação inicial (montante/jusante/constrangimentos e condicionamentos/oportunidades/abordage ns retidas) 2. Os actores em presença (equipa de coordenação/actores facilitadores e periféricos/actores confrontantes e indiferentes) 3. A explicitação das finalidades e dos objectivos visados 4. Os motivos invocados (dito e não dito/justificações e fundamentações) 5. As estratégias em presença (análise)

	6. Os resultados obtidos em coerência com os objectivos 7. Os efeitos secundários não previstos

Baseado em Jean-Pierre Boutinet, *Antropologia do Projecto*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996 (1990), p. 259.

A partir de um desenho racional da intervenção pretendida, dialogada com as equipas de trabalho afim de se motivar a sua participação, aplicámos o método de cronograma em função das actividades a realizar e respectiva distribuição temporal adequada.

Mais do que uma planificação perfeita e inquestionável, o nosso processo primou pela abertura ao *feed-back* dos diversos intervenientes directos ou indirectos, e também da percepção social e das bases contextuais, de modo a que todos se pudessem rever no desenho final do projecto. Só assim este se podia justificar social e colectivamente evitando-se uma intervenção descontextualizada, como mera evocação imposta de cima para baixo, lembrando Baudrillard, ou também conhecidos como processos «caídos do céu», conforme explica Sempere (2004: 141).

Tendo como base metodológica e operativa acima referenciada, delineámos um plano de actividades com a respectiva ordenação temporal:

QUADRO II
PLANEAMENTO DE ACTIVIDADES DO PROJECTO

LINHA TEMPORAL	ACTIVIDADES A DESENVOLVER
Outubro e Novembro	– Recolha da tradição do enterro do Entrudo – Análise sobre os recursos do contexto – Realização de oficinas e ateliers
Dezembro	– Criação de texto/guião – Realização de oficinas e ateliers
Janeiro	– Concepção/encenação de espectáculo – Ensaios, direcção de actores, figurantes e grupos, música, cantares
Fevereiro	– Apresentação pública do espectáculo
Fevereiro	– Processo de avaliação

Num percurso de vivências, ritos e arquétipos das manifestações festivas do povo, num processo de entrosamento da tradição com o pulsar criativo, o percurso construtivo do Enterro do Entrudo revelou-se uma plataforma cultural indutora de novos olhares pelos recursos contextuais. O que se tem, que potencialidades, que oportunidades se

colocam face às ameaças, quer internas quer externas, de enfraquecimento do tecido social, associativo e comunitário.

Das memórias arrancamos novas ideias, novos sentidos reveladores de futuro face à exigência de novas formas de sociabilidade, pela via da animação. Foi o que tentámos fazer, navegando no exercício dos erros, como essência da experiência e do risco de fazer coisas. Procurámos os referentes vitais de vivências concretas para delas recuperar e recriar outras representações. Sensibilizando e integrando os sujeitos, activando e alargando o desenvolvimento grupal, dinamizando e promovendo a vida associativa.

Inspirámo-nos principalmente na tradição da manifestação carnavalesca enraizada centenariamente na aldeia de Famalicão da Serra, que consiste num cortejo fúnebre animado por foliões mascarados e falas rimadas ao sabor do vinho e das tascas de culto do bom convívio. Pelo menos ao longo das últimas duas décadas, a festa ganhou contornos de ritualização e folia colectivas. Uma manifestação pagã, simbolizando a purificação dos males terrenos, com a queima do Entrudo na praça do povo. Um grito das entranhas de cada máscara, de cada ser que, por uma noite, se transforma, numa metamorfose social. Na última década, juntou-se a musicalidade envolvente da fanfarra NemFáNemFum, um projecto pioneiro de músicas do mundo a persistir no meio rural no interior de Portugal. O choro das carpideiras alternando com os sopros gemidos da fanfarra arrasta mascarados, gente que se junta à despedida do Entrudo, deitado na padiola, aos ombros dos comparsas que o choram, da luz das lanternas que o alumiam até ao fogo da purificação. Muito vinho, música e sensualidade, numa genuína evocação da vida, como se sem eles a existência fosse amorfa, cinzenta, mal amada.

Imagem 1. Atelier de Espuma.

Imagem 2. Entrudo e envolvimento comunitário.

3. O PROCESSO PARTICIPATIVO DE CONSTRUÇÃO

Três centenas de mãos estiveram em simbiose, numa rede criativa e interdisciplinar. Este foi um dos mais ricos aspectos do processo: os vários caminhos que se cruzaram na partilha de experiências, nas relações de convivência e aprendizagem colectiva.

O projecto estimulou a iniciativa, promoveu a participação, a relação festiva e a expressividade. Não nos queríamos confinados ou obcecados por uma representação estética de qualidade inquestionável. O mais importante foi a dimensão sociocultural da iniciativa e a sua ligação concreta ao contexto da vida das pessoas. Ir ao seu encontro, interagindo com elas, substituindo o ver pelo envolver, articulando a estética com a vida, valorizando o que cada um sabe e pode fazer. Fizemo-lo, em primeiro lugar, através do teatro e da música, os alicerces sobre os quais se construiu toda a estrutura. Fizemo-lo pela festa participada, a verdadeira essência da dramatização, com actores amadores e o envolvimento das colectividades que mostraram a sua capital importância de

compromisso social e desenvolvimento comunitário.

O facto de, neste espectáculo, se ter como ponto de partida as tradições e especificidades territoriais da nossa geografia de afectos, significa, em nosso entender, que os projectos associados à memória colectiva e ao património cultural são um pilar de coesão social, partilha de valores comuns e estímulo de sentimentos de cidadania, democracia e cooperação.

O Enterro do Entrudo, levado à cena a 19 de Fevereiro de 2007, e repetido em 2008, deve ser avaliado em duas perspectivas. São elas: 1) a sua dimensão artística enquanto espectáculo, e 2) o seu conceito enquanto proposta de desenvolvimento sociocultural do território. O projecto acrescentou valor cultural que deve ser capitalizado e sinérgico com outros objectivos de outras áreas estratégicas como é o caso do turismo. Ou, precisando, da animação turística cujos objectivos assentam na capacidade de levar as pessoas a relacionarem-se com o meio que visitam, através de eventos, experiências e partilhas de saberes, partilhas culturais, partilhas multiculturais, entre outras.

Neste labirinto rural de que se fizerem os nossos (en) cantos, reconfortados com a exacerbação natural da experiência e vivência humanas, persiste a parábola de um tempo que se realiza, sobretudo, pelas relações do homem com a natureza, de vivências tradicionalmente partilhadas. O nosso *zapping* físico, lugar a lugar, grupo a grupo, trouxe ao de cima a riqueza da partilha desinteressada e da pluralidade de saberes e a necessidade de uma filosofia de acção assente na união e cooperação.

Outro aspecto relevante do processo, com objectivos orientados para o desenvolvimento da criatividade, expressão e criação artística, centra-se na concepção, descoberta e criação de adereços e figurinos. Tudo inspirado nos textos criados por autores diferentes, nas características das personagens passando pelas peculiariedades culturais das associações participantes provenientes das aldeias, pelos materiais a serem utilizados, pelos recursos humanos, sem os quais as ideias não chagariam a materializar-se, a forma-se, a significar.

É certo que um projecto desta natureza, pela ebulição com que as ideias surgem e com que as questões se colocam e se refazem, é um trabalho de proposta e erro, tanto mais que o olhar das coisas envolve uma constante interrogação. O processo utilizado no desenvolvimento deste percurso de aproximação à criação conjunta estabeleceu uma relação dinâmica entre o nosso imaginário pessoal e a realidade dos grupos, o que também requereu o reconhecer a autenticidade do olhar de todos e de cada um. Nos diálogos e cruzamentos participativos, nas sessões de ensaios nas associações, surgiam as lembranças de como a tradição carnavalesca se vivia: as pessoas tapavam a cabeça com meias velhas e rasgadas, normalmente homens vestidos de mulheres e mulheres com trajes de homens.

Estes disfarces/máscaras eram simples, no entanto estranhamente singulares pela maneira como eram feitas e pela feição que adoptavam na modelação do rosto, assemelhando-se a espectros. Foi a partir destas figurações que as máscaras foram geradas, utilizando materiais, formas e cores diferentes, mas mantendo o parentesco com as que lhes deram origem. Desta metamorfose, outras máscaras foram criadas em papelão a partir de moldes em gesso, lembrando as da Commedia del'Arte, e outras grandes criadas em tecido de algodão cru, inspiradas nas múmias egípcias, pelo seu universo de relação misteriosa entre o homem e os deuses, entre a vida e a morte, pela sabedoria inatingível que em redor delas paira como uma sombra ou fantasma.

Renascendo da tradição, a Matrafona, mulher do Entrudo, era, na sua condição concomitante de rezingona, alcoviteira e amante do Padre. O figurino negro, a mãe Morte, entidade sobrenatural que nos impõe a retirada a todos nós, o fugaz momento de passagem por este mundo, a única verdade que a arrogância não destrói. Padre e acólitos, figuras angelicais e burlescas, provieram da ideia de meninos de coro e também bonecos de chocolate, aparentemente suculentos. O Entrudo e todas as figuras pernaltas fora, imaginadas e representadas pelo grupo alemão Antagon Theater —convidado pelo projecto «Todos à Roda»— num processo enriquecedor de intrusão de artes performativas contemporâneas com a tradição portuguesa.

A partir da fusão de memórias, espontânea e entusiasticamente, as diversas associações culturais do concelho da Guarda construíram os seus próprios adereços e figurinos, ao longo de dois meses, colaborando e interagindo com outros intervenientes na componente visual do espectáculo. Novos saberes juntaram-se a velhos saberes e foi na colaboração entre todos e no próprio fazer que se estimulou a criatividade. A tradição, as memórias, não morrem. Repetem-se e estão em permanente transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrando as suas dimensões intrínsecas, concretamente a cultural, social, educativa e política, a Animação Sociocultural deve ser incorporada como um projecto de amplo alcance de desenvolvimento social. A qualidade de vida e a defesa de valores essenciais implicam que os agentes não desarmem na reconstrução de quadros de referência promotores de cidadania e direitos humanos. A experiência a que este artigo alude demonstra, com a humildade, o quanto o trabalho comum, de participação efectiva dos sujeitos, pode representar para o desenvolvimento global do ser humano e das sua comunidade. O processo deste projecto de pequena/média dimensão foi uma verdadeira prova de aprendizagem colectiva, de valorização de recursos, capaz de «mover montanhas» contra a ideia do esbatimento cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

BAUDRILLARD, Jean (1976): *A Sociedade de Consumo*, Lisboa, Edições 70.

BOUTINET, Jean-Pierre (1996 [1990]): *Antropologia do Projecto*, Lisboa, Instituto Piaget.

LOPES, Marcelino Sousa (2006): *A Animação Sociocultural em Portugal*, Chaves, Editora Intervenção.

RODRIGUES, Adriano Duarte (1994): *Comunicação e Cultura*, Lisboa, Presença.

Artigos

SEMPERE, Alfons Martinell (2004): «Elaboração de Projectos e Programas de Animação Sociocultural», in TRILLA, Jaume (coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 135154.

VENTOSA, Víctor J. Pérez (2004): «Perspectiva comparada da Animação Sociocultural», in TRILLA, Jaume (coord.), *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*, Lisboa, Instituto Piaget, pp. 85-100.

Fontes cibernéticas

http://www.mun-guarda.pt
http://www.leader.pt

22

Tiempo libre para todos

Cecilia Marino Belçaguy y Roberto García Alas
Asociación Tatú. Collado Villalba, Madrid ceciliagmarino@gmail.com / asociaciontatu@hotmail.com

Este trabajo ha sido presentado, preparado, desarrollado y evaluado por un colectivo de jóvenes comprometidos con nuestra realidad, la igualdad de oportunidades, la educación en el tiempo libre, en el marco de nuestra participación voluntaria en la Asociación Tatú.

Como colectivo, y a nivel personal y vinculados a nuestros estudios, hemos conocido y mantenido conversaciones con familias, amigos y asociaciones de personas con discapacidad intelectual, que han sido la base de nuestra identificación con la realidad/problema que con nuestra implicación y en la medida de lo posible deseamos solventar por medio de la realización del proyecto «Tiempo Libre Para Todos».

Así, y en virtud del análisis que una asociación de personas gravemente afectadas, miembro de Feaps Madrid, ha desarrollado sobre las necesidades de ocio, tiempo libre y apoyo familiar, vimos cómo el proyecto podía responder a las necesidades que en este campo han sido detectadas. Por ejemplo, en una encuesta realizada a las familias socias de esta asociación, cuarenta niños de 3 a 16 años, doce alumnos de tránsito a la vida adulta y veinticinco usuarios de Centro de Día, sólo el 7 por ciento realizaba alguna actividad de ocio y tiempo libre a la semana, y sólo una salida de fin de semana cada doce meses.

Entonces, en la propuesta de «Tiempo Libre Para Todos» hemos intentado aunar respuestas a:

— La NECESIDAD de oportunidades de actividades de tiempo libre y de respiro de personas con discapacidad intelectual.

— La DEMANDA que los destinatarios y sus familias hacen de este tipo de actividades/oportunidades.

— La COORDINACIÓN ENTRE ASOCIACIONES (Asociación Tatú con Feaps Madrid, Alanda y otras entidades).

— La MOTIVACIÓN de jóvenes que desean ofrecer su tiempo libre para la mejora de la calidad de este colectivo, niños, jóvenes y familias.

— El PROGRAMA JUVENTUD EN ACCIÓN, que fomenta la participación y la implicación de los jóvenes para la mejora de su entorno social y apoya este tipo de inciativas juveniles, todo ello en un proyecto que intenta mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y de sus familias.

A través de esta iniciativa juvenil «Tiempo Libre Para Todos», pretendemos cubrir carencias de ocio, tiempo libre y actividades de fin de semana con que se encuentra el colectivo de niños y jóvenes con discapacidad intelectual (y sus familias).

Todo ello planteado desde la perspectiva que para nosotros tiene el ocio, y la realidad de las personas con discapacidad intelectual:

— El ocio es un ámbito fundamental de la vida de cualquier persona y es importante que las personas con discapacidad intelectual tengan los apoyos necesarios para poder acceder a un tiempo de ocio de calidad.

— La persona con discapacidad se va encerrando dentro del seno familiar, recibiendo los mismos estímulos, limitando sus relaciones e interactuaciones con otras personas, jóvenes y realidades, lo cual desencadena en un parón en el desarrollo de diversos aspectos de la persona (como los afectivos, sociales, psicomotores, etc.), acotando a su vez el entorno e impidiendo que éste se amplíe.

— La vida de las personas con discapacidad intelectual (de cualquier edad), fuera del horario estricto de asistencia a los centros escolares y/o laborales, plantea infinidad de problemas sobre todo de cara a sus propias familias, ya que los miembros de las mismas se descuelgan de sus actividades de ocio por el cuidado de sus hijos, hermanos, nietos, etc.

— La problemática creada en el seno de la familia cuando uno de sus miembros es una persona con discapacidad intelectual es tal, que los demás componentes del sistema familiar (en general, padres, hermanos, etc.) se ven profundamente implicados. Esta implicación supone una interferencia, no sólo en su modo de comportamiento y en sus actitudes, sino también en relación a sus vínculos y formas de conducta con los demás, lo que puede perturbar seriamente la red de relaciones familiares.

— Las especiales características de las personas con discapacidad intelectual hacen que en sus padres y hermanos se cree un sentimiento profundo de indefensión,

de ausencia de claves lógicas o explicativas del comportamiento de esas personas. Este sentimiento tiene el riesgo de potenciar pautas de relación erróneas, de tal forma que el sistema familiar se ve seriamente amenazado.

— Este proceso perturba la vida familiar, que cada vez se encuentra más inmersa en su problema, y más indefensa ante él. Un problema que no les deja descanso para sus propias actividades de ocio y distracción, dada la imposibilidad de dejar atendido a su familiar bajo el cuidado de otras personas.

— Las escasas oportunidades de disfrute de actividades de tiempo libre, ocio y fin de semana que tiene este colectivo.

Los objetivos que nos planteamos como grupo juvenil responsable de este proyecto han sido:

1. OFRECER a los niños y/o jóvenes con discapacidad intelectual que participen y disfruten de actividades de ocio y tiempo libre.
2. OFRECER una oportunidad de ocio y tiempo libre para las familias de las personas con discapacidad intelectual.
3. DOTAR a los jóvenes responsables del proyecto de una formación específica y continuada para que puedan proporcionar apoyos a las personas con discapacidad intelectual con el fin de que puedan desenvolverse en el entorno.
4. INFORMAR y SENSIBILIZAR a las personas de nuestro entorno, así como a otros jóvenes y asociaciones juveniles, sobre la realidad y las características de estos niños y/o jóvenes con discapacidad intelectual.
5. DESARROLLAR actividades de fin de semana para que tanto los jóvenes como sus familias puedan disfrutar de un tiempo libre más normalizado.
6. PROPORCIONAR las bases para la construcción de una Europa más justa e igualitaria sin discriminación por raza, religión o por condición física o psicológica.
7. FOMENTAR la participación juvenil dentro de la sociedad en general y más concretamente en acciones como ésta en la que los jóvenes nos preocupamos por las personas que por sus características tienen mayores dificultades.

PREPARACIÓN, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO

La propuesta de las actividades y objetivos, así como la metodología que se debe seguir en el proyecto que se desea desarrollar con los niños y jóvenes de las asociaciones

especializadas en personas con discapacidad intelectual contactadas, han sido planificados entre todos los jóvenes responsables de desarrollar el mismo.

La preparación de las actividades se ha llevado a cabo a través de reuniones entre los jóvenes creadores y participantes del proyecto para ver y evaluar las actividades más importantes que desarrollar con ellos, además de decidir los días para su realización y planificación.

Para ello hemos realizado:

— Reuniones de planificación y preparación de la iniciativa.

— Preparación del programa de formación para los participantes de nuestra asociación, con el fin de obtener un mejor trabajo y conocimiento de las personas con discapacidad intelectual.

— Difusión del proyecto a distintas asociaciones de jóvenes.

— Reuniones con FEAPS–MADRID, Alanda y otras entidades para determinar cuáles son los niños y/o jóvenes que más necesiten esta oportunidad.

— Preparación de los materiales: si necesitan adaptaciones, si se necesitan pictogramas…

Para la planificación de las actividades, previamente:

— Contactamos con profesionales de este campo.

— Hemos mantenido reuniones y entrevistas con responsables de ocio y tiempo libre y respiro de Feaps y Alanda.

— Visitamos centros de educación especial.

— Hemos mantenido reuniones con trabajadores sociales de entidades de personas con discapacidad.

— Nos hemos entrevistado con familias de potenciales destinatarios.

— Manejamos los *Manuales de Buenas Prácticas, Ocio y Tiempo Libre*, editados por Feaps-España.

— Leímos artículos en revistas vinculadas al colectivo, como por ejemplo *Voces*.

— Nos reunimos entre el equipo de jóvenes promotores para confeccionar el proyecto.

Además, durante la preparación y ejecución de las actividades hemos realizado:

1. Reuniones y contactos con las familias de los participantes

Los responsables de las relaciones con las familias, van a contactar con ellas para:

- Informar sobre el desarrollo y participación del proyecto.
- Conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de las familias.
- Escuchar propuestas y demandas.
- Conocer el ambiente familiar.
- Informar sobre el calendario de actividades de tiempo libre y ocio y de fin de semana.

2. Preparación de las actividades de fin de semana

Durante todo el mes anterior, se han ido organizando las distintas actividades de fin de semana:

- Contactar con el albergue y visitarlo si es posible.
- Mantener el contacto fluido y cotidiano con las asociaciones con las que trabajamos y las familias para saber quiénes iban a ser los participantes.
- Organizar las actividades que se van a desarrollar.
- Preparar los materiales necesarios para la actividad.
- Localización de apoyos para la actividad.

3. Reuniones con Feaps-Madrid, Alanda y otras entidades

En estas reuniones con los responsables de ocio y tiempo libre y respiro de Feaps-Madrid, Alanda y otras entidades hemos acordado y organizado conjuntamente el desarrollo del proyecto: calendario de las actividades, conocer los destinatarios propuestos por las mismas, hacer un seguimiento, actividades, propuestas y formación.

4. Coordinación de la formación. Documentación

Este equipo cuenta con las siguientes tareas:

- Organización, seguimiento y evaluación del programa de formación.

— Preparación de materiales y espacios para las sesiones (reserva del aula, fotocopias…).

— Contacto con los ponentes/profesores de cada sesión.

— Otras.

5. Preparación de las actividades de ocio y tiempo libre

Cada semana se preparan las actividades de tiempo libre de la semana siguiente. Hay que tener en cuenta que ha existido una relación muy directa con las entidades contactadas para hacer el calendario de participantes, para conocerlos y poder orientar las acciones a sus necesidades concretas.

Tareas:

— Organizar el calendario.
— Contacto y citarse con las familias de los participantes.
— Selección y adaptación de las actividades.
— Adquisición de los materiales.
— Localización de apoyos para la actividad.

EJECUCIÓN

Sesiones de formación sobre el ocio y tiempo libre

El fin de dar estas sesiones ha sido que los jóvenes promotores de la idea pudiéramos desarrollar lo mejor posible el proyecto, en el que estaríamos a cargo de acompañar a los jóvenes con discapacidad intelectual, y proponer las actividades de ocio y tiempo libre y de fin de semana.

Hemos desarrollado un programa de formación de unas cincuenta horas aproximadamente y que se llevó a cabo durante el año, una vez al mes el sábado por la mañana durante cuatro horas. En este período formativo, hemos podido informarnos y conocer cómo trabajar en este campo de la educación en el tiempo libre con este colectivo. En esta actividad hemos trabajado todos los jóvenes participantes, y los profesionales de la discapacidad que nos han dado las sesiones han provenido de las entidades contactadas.

El programa de formación ha tenido, entre otros, los siguientes contenidos:

— Nuevo concepto de retraso mental.

— Sistemas alternativos/aumentativos de comunicación.

— Intervención en el tiempo libre de personas con discapacidad intelectual.

— Actividades de fin de semana.

Campaña de INFORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Unido al proyecto que presentamos, y para que las personas de nuestro entorno y fuera de él se sensibilicen y conozcan la realidad y características que rodean a las personas con discapacidad intelectual, así como la escasez de oferta que en este campo existe en la Comunidad de Madrid, hemos creado un díptico de información, sensibilización y difusión del proyecto.

Actividades de ocio y tiempo libre para personas con discapacidad intelectual

A desarrollar:

— Los martes y miércoles (horario de tarde).

— Un fin de semana al mes, actividad de fin de semana (sábado y domingo).

Los martes y miércoles (horario de tarde)

— Martes: PREPARACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.

— Miércoles: ACTIVIDAD DE OCIO Y TIEMPO LIBRE con jóvenes con discapacidad.

Martes

Estos días los hemos destinados a la organización de estas actividades, parte fundamental en el desarrollo de las mismas, pues la adecuación, búsqueda de recursos, adaptación de materiales y propuestas son la base de la calidad en las actividades de tiempo libre para personas con discapacidad (*Manual de Buenas Prácticas de Ocio y Tiempo Libre* de Feaps-España).

Miércoles

Entre las actividades de ocio y tiempo libre realizadas los miércoles, podemos mencionar, a modo de ejemplo, las siguientes:

— Paseos.
— Talleres manuales y juegos.
— Canciones y danzas.
— Actividades predeportivas.
— Relajación.
— Merienda.
— Otras.

Hemos buscado actividades que favorezcan el desarrollo óptimo de los participantes y de las expectativas de sus familias, ya que con esta iniciativa también queremos conseguir que las familias puedan disfrutar de tiempo libre.

La actividad tipo será:

HORA	ACTIVIDAD
17.30 17.40	Llegada al punto de encuentro para la actividad Explicación de las actividades propuestas por parte de los jóvenes promotores a los participantes, para lo cual utilizamos, si fuera necesario, medios alternativos de comunicación
17.55-18.20	Desarrollo de la actividad
19.15-20.15	Taller de relajación y psicomotricidad Actividad de higiene personal Taller de preparación de la merienda Merienda Recogida de material
20.15-20.30	Actividad de despedida
20.30-21.00	Evaluación de la jornada (grupo de jóvenes responsables) Número de jóvenes por actividad: – Mínimo: tres por actividad – Máximo: siete por actividad

Un fin de semana al mes, actividad de fin de semana (sábado y domingo)

Una vez al mes hemos realizado una actividad de fin de semana, la cual empieza el sábado a las 9.00 horas y finaliza el domingo a las 19.00 horas.

Como actividades de fin de semana, hemos realizado acampadas, salidas al cine, a un parque de diversiones, al teatro, etc.

En el caso de las acampadas, las hemos realizado en un albergue de la Comunidad de Madrid que reunía las condiciones requeridas por el colectivo destinatario. Allí pudimos realizar actividades de ocio y tiempo libre fuera del contexto normal de su ciudad.

Durante estos fines de semana, los destinatarios han vivido fuera del contexto familiar, con lo que sus familias han podido disfrutar de un tiempo para ellas, sin preocuparse de atender a sus hijos.

EVALUACIÓN

Hemos realizado una evaluación inicial, en diciembre de 2007, en la que se analizó la participación y la planificación del proyecto por parte del grupo promotor y se modificaron las actividades que lo requerían, adaptándolas a las necesidades de los beneficiarios y de sus familias.

Además, hemos desarrollado una evaluación continua mensual, de seguimiento, fruto de las que se iban llevando a cabo todos los días de actividades y de respiros para ir analizando el desarrollo del proyecto. En esta evaluación hemos participado siempre los jóvenes responsables del proyecto. Así mismo, una vez al mes nos hemos reunido con los responsables de las entidades contactadas para intercambiar impresiones acerca del avance del proyecto, para hacer una evaluación más general de las actividades y de la participación de los beneficiarios.

Realizaremos además una evaluación final de todo el proyecto de cómo se han desarrollado las actividades, tanto de los martes y miércoles, como de los fines de semana. También, se realizará esta evaluación para constatar los resultados del proyecto y poder crear nuevas iniciativas que mejoren la calidad de vida de los niños y/o jóvenes con discapacidad intelectual.

Por último, se realizará una memoria escrita para evaluar el proyecto en la que aparezcan todos aquellos puntos que se deben mejorar y sobre todo los que hay que destacar. Esta memoria también servirá para que todas aquellas personas que estén interesadas en hacer proyectos similares tengan una referencia.

CONCLUSIONES

Para el desarrollo óptimo de este proyecto «Tiempo Libre Para Todos», ha sido muy importante la elevada implicación de cada uno de los jóvenes responsables del mismo

con el proyecto, puesto que no sólo lo hemos ideado y elaborado, sino que también lo hemos llevado a la práctica y lo evaluamos constantemente para mejorar nuestro trabajo día a día. Nuestro compromiso personal hacia la integración-normalización de la persona con discapacidad está muy interiorizada y buscamos una mayor participación social.

A través de varias reuniones en la fase de planificación, nos asignamos diferentes funciones, recogimos información, buscamos diversos contactos, planificamos las actividades, la forma de difusión, la formación, la evaluación, etc.

Por otra parte, creemos que esta iniciativa es una experiencia novedosa y de alto impacto en nuestra ciudad de Madrid, y muy necesaria, ya que gracias a los contactos con las entidades dedicadas a la discapacidad intelectual, hemos visto que estos jóvenes no disponen de esta oportunidad.

El impacto viene determinado por ser una respuesta a una demanda, pero respondiendo desde un punto de vista social, voluntario y en el que la participación en la mejora de la calidad de vida de nuestro entorno social, y en especial de los más desfavorecidos, es el eje sobre el que girará todo el proyecto.

Y todo ello, respondiendo a una necesidad, a una demanda, conjugándola con la motivación de la participación juvenil en ofrecer un ocio y tiempo libre a personas con discapacidad y vinculándolo a un programa juvenil europeo, como lo es «Juventud en Acción».

Decir también, que el proyecto ha estado obviamente abierto a la participación de más jóvenes, de manera que el grupo promotor puede crecer en número de miembros y así poder ofrecer o más cantidad de actividades o mejorar las ya existentes.

Los beneficiarios de este proyecto han sido de forma directa niños y/o jóvenes con discapacidad intelectual SELECCIONADOS por Alanda y otras entidades que hemos contactado, ya que para ellos van a ir referidas todas las actividades de ocio y tiempo libre y de fin de semana, además de fomentar su sociabilidad y participación con personas que no tienen discapacidad. Creemos importante puntualizar esto debido a que muchos de ellos no se interrelacionan con personas ajenas a su centro educativo y/o con sus familias.

También vamos a sentir el impacto directo de esta iniciativa los jóvenes que vamos a participar con ellos, porque aprenderemos y conviviremos con una realidad que está en nuestra sociedad, pero que en muchos de los casos es prácticamente desconocida.

También identificamos como beneficiarios indirectos de este proyecto a las propias familias de estas personas y el ámbito local donde vamos a realizar las actividades. Sus familias, porque van a poder disponer de su ocio particular, ya que no tendrán que estar

tan pendientes de sus hijos; y referido al contexto, porque les haremos partícipes de nuestra iniciativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DE LA CONCIENCIA A LA EVIDENCIA.
BUENAS PRÁCTICAS DE CALIDAD FEAPS Colección FEAPS / Nº 5. Madrid: FEAPS, 2003.

23

Saltando fronteras

Jose Santiago Triviño, Natividad Piñero, Rocío Esteras y Cecilia Marino
Asociación Grupo Scout 217 Matterhorn. ASDE Exploradores de Madrid

SALTANDO FRONTERAS surge como propuesta de convivencia, participación y promoción de acciones socioculturales entre personas de distintos orígenes, en una ciudad como Collado Villalba, que cuenta con en torno al 20 por ciento de población inmigrante, «una ciudad multicultural pero escasamente **INTERCULTURAL**».

SALTANDO FRONTERAS ha ofrecido a las personas inmigrantes y no inmigrantes de Collado Villalba (55.000 habitantes), especialmente si se encontraban en riesgo de exclusión social, actividades de animación social alternativas, en las que poder participar libre y conjuntamente de otro tipo de propuestas, conocer a gente, expresarse, divertirse y, lo que es más importante, hacer sociedad promoviendo valores como amistad, solidaridad, participación, respeto y conocimiento del medio, etc., entre todos, sin distinción de origen cultural, social, económico o religioso.

SALTANDO FRONTERAS es un proyecto coordinado y dirigido por un equipo multidisciplinar de trabajadores sociales, psicólogos, antropólogos y animadores socioculturales, en el ámbito y trabajo de un grupo scout comprometido, responsable y representado en el movimiento ciudadano.

SALTANDO FRONTERAS es una propuesta transformadora porque imprime «intencionalidad» en su desarrollo, pues tras estudiar y analizar la realidad, propone y actúa en la búsqueda y consecución de unos objetivos con una intencionalidad obvia, «consciente de que sus propuestas tienen consecuencias en actitudes y convivencias y generan nuevos valores, conocimientos y destrezas».

Esta propuesta de intencionalidad está presente en la programación, ejecución y evaluación de **SALTANDO FRONTERAS**, que se dirige y concierne a la ciudadanía en

general, y en especial a los jóvenes responsables y comprometidos, pues se busca el paso de una ciudad multicultural a una ciudad intercultural.

SALTANDO FRONTERAS no ha requerido a los participantes documentación alguna, ni rellenar fichas que pudieran ser mal interpretadas, más aún si nos estamos refiriendo a población que vive en nuestra Comunidad, pero que carece de los documentos de residencia legales.

SALTANDO FRONTERAS trabaja desde el movimiento ciudadano y social, en colaboración con las instituciones, avanzado y desarrollando acciones que fomentan la implicación, responsabilidad e integración social, así como el conocimiento mutuo como garantía de respeto y convivencia en nuestra sociedad.

CONTEXTO SOCIAL Y URBANO DE LA EXPERIENCIA

Edades (grupo o grupos de edad a los que va dirigida la experiencia).

(0-3)		(4-6)		(7-12)		(13-18)	X
(19-25)	XX	(26-40)		(41-65)		(+65)	

Año de inicio 2006 **Año de finalización** 2007

Ciudad: COLLADO VILLALBA. Comunidad de Madrid.

País: España.

Continente: Europa.

Es un municipio madrileño situado a 39 km de la capital, en la sierra de Hoyo de Manzanares, que, a través de la autopista AP-6, nos abre la puerta a la zona más turística de nuestra sierra, aglutinando su creciente desarrollo económico. Regado por el río Guadarrama, a 917 m de altitud y con una superficie de 26,5 km^2, acoge una población de más de 55.000 habitantes, con una tasa de crecimiento anual media en los últimos cinco años del 43,8 por ciento, fruto de sus excelentes vías de comunicación y su continuado desarrollo urbanístico.

A fecha de **5 de diciembre de 2003**, los datos revelaban que la población de este

municipio ascendía a 56.487 habitantes, cifra que se duplica y hasta triplica en períodos vacacionales y fines de semana. De ese total, 10.010 son de nacionalidad extranjera, llegando en la actualidad a casi el 20 por ciento del total.

De forma paralela a la evolución demográfica municipal, cabe tener en cuenta, como factor de impulso económico, la evolución de la hacienda local sobre la que hay que reseñar, por un lado, el dinamismo que ha experimentado en el último decenio y, por otro, y esto es muy importante, la situación de equilibrio financiero del Ayuntamiento.

En cuanto a la actividad económica del municipio, debemos señalar que según datos de la Consejería de Economía, el 25,50 por ciento de la población se dedica a la industria, el 0,5 por ciento a la agricultura, el 13 por ciento a la construcción y el 63 por ciento a servicios.

DISTRIBUCIÓN POR EDAD Y GÉNERO

La población del municipio es mayoritariamente joven, menor de 45 años, y el mayor peso poblacional se corresponde con la población adulta joven entre 31 y 45 años (representan un 44,81% del total de la población), seguidos por los jóvenes de 16 a 30 años (23,54% del total de la población). Los menores de 16 representan el 17,43 por ciento y los mayores de 45 años, por su parte, suponen el 14,21 por ciento. Esta situación está muy relacionada con el hecho de que la población que ha llegado al municipio es fiel reflejo de familias conformadas por parejas jóvenes y algunas de ellas con hijos.

POBLACIÓN INMIGRANTE

A partir de los años noventa, Villalba se convierte en núcleo de asentamiento de población inmigrante extranjera, que pasa de representar el 6,2 por ciento del total de la población en 1999 a un 20 por ciento en 2004; es decir, en cuatro años se pasa de 2.629 inmigrantes a 10.010, lo que subraya la preeminencia de población inmigrante extranjera sobre el grupo de inmigrantes de nacionalidad española (movilidad interior), pues el crecimiento de los primeros es notorio en los tres últimos años.

Basándonos en los datos poblacionales, se pueden observar ciertas características que englobarían a determinados colectivos. Así, por un lado, el grupo de inmigrantes de origen marroquí se distingue por ser un colectivo mayoritariamente masculino, un 68,29 por ciento y con un bajo nivel de estudios. Por otra parte, los inmigrantes procedentes de Sudamérica están distribuidos en términos de igualdad de género y cuentan con un mayor nivel formativo.

Este proyecto nace bajo la idea de colaborar con la población inmigrante de la localidad de Collado Villalba, en especial aquella que se encuentra en riesgo de exclusión social, una serie de actividades alternativas de ocio y tiempo libre, en las que gocen de otro tipo de actividades que les permitan expresarse libremente, conocer a gente, divertirse y, lo que es mas importante, compartir y convivir con jóvenes de otras nacionalidades, aprender valores tales como la amistad, solidaridad, participación en grupo, respeto por el medio, etc.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL

La composición y la estructura de los hogares en un promedio por hogar es de 3,3 personas, que se encuentran constituidos en su mayoría por la familia nuclear tradicional; esto es, un matrimonio o pareja con hijos.

Se puede observar la ausencia de cohesión social, ya que Collado Villalba, por la falta de empleo, hace que la gente salga fuera del municipio a trabajar, convirtiéndola en una ciudad dormitorio que dificulta las relaciones de convivencia vecinal. Las infraestructuras que ofrece el municipio son buenas ya que cuenta con una importante red de servicios, dispone de cuarenta centros educativos, dos centros de salud, salas de cine, teatro, bibliotecas y centros de lectura, aulas culturales y salas multiusos.

TEMAS ABORDADOS

SALTANDO FRONTERAS nace y se desarrolla como complemento de Collado Villalba, representando la implicación y la aportación del tejido social, de la ciudadanía activa, en la tarea de trabajar juntos en la transformación de ciudades multiculturales en ciudades interculturales.

SALTANDO FRONTERAS quiere ser también un espacio donde los jóvenes responsables, vecinos, representan ese concepto de joven generador y protagonista de la ciudad que han dejado de ser actores pasivos de la vida social y, por tanto, de la ciudad, y se han convertido en actores creadores.

SALTANDO FRONTERAS forma parte también del planteamiento de ciudad que favorece la participación y la promoción del tejido social y ciudadano, apoyando su desarrollo e inclusión en la mejora activa de la ciudad. En este caso, Collado Villalba impulsó este proyecto con sus subvenciones municipales y apoyo constante.

En esta línea, señalar que **SALTANDO FRONTERAS** también contó con el apoyo

de otras asociaciones y sindicatos de la comarca y de la región de Madrid, lo cual aumenta si cabe su planeamiento e INTENCIONALIDAD del mismo, como parte de la ciudad educadora.

Durante el desarrollo de este proyecto hemos realizado las siguientes actividades:

ENTÉRATE DE LO QUE SE MUEVE POR AQUÍ. PUNTO DE INFORMACIÓN: todo acerca de las actividades programadas en el proyecto, las que ofrece el Ayuntamiento de Villalba y las distintas asociaciones de inmigrantes.
JUGANDO CON EL LENGUAJE: sesiones de aprendizaje de la lengua castellana de un modo diferente y divertido.
REVISTA: se realizaron artículos de opinión de forma libre entre los participantes, editándose dos durante el proyecto.
CINEFORUM: tratándose temas como antirracismo, interculturalidad, sexualidad…
ACTIVIDADES DE OCIO Y TIEMPO LIBRE: potenciando entre los jóvenes la colaboración y participación, además de fomentar la educación en valores.
ELABORACIÓN DE BLOG DEL PROYECTO: se muestra a través de Internet información diversa del proyecto.
FIN DE SEMANA DE LA INTERCULTURALIDAD: salida de un fin de semana para trabajar conceptos y estrategias que promuevan la interculturalidad.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

Como objetivos principales nos hemos marcado los siguientes:

— GENERAR un espacio de participación de población inmigrante y no inmigrante de la ciudad de Collado Villalba.

— OFRECER una alternativa de integración social al colectivo inmigrante residente en Collado Villalba.

— PROMOVER la participación activa del tejido social en la transformación de la ciudad.

Un esquema de objetivos y actividades ha sido este:

Actividad: taller de castellano: «Jugando con el lenguaje»

Objetivos de la actividad

— **Acercar** la lengua castellana a los inmigrantes que la desconocen o no la manejan lo suficiente como para conseguir una buena integración.

— **Ofrecer** un punto de encuentro entre diferentes culturas.

— **Fomentar** el respeto por la diferencia de culturas que conviven en la localidad.

Videoforum

Objetivos de la actividad

— **Promover** la tolerancia entre los ciudadanos.

— **Ofrecer** un espacio de ocio y tiempo libre intercultural.

— **Facilitar** la expresión de forma libre y abierta sobre los temas que se vayan a tratar que, en definitiva, son los que a ellos les afectan. Siendo además un buen método para que practiquen la lengua castellana todos aquellos que tengan dificultad.

Revista

Objetivos de la actividad

— **Ofrecer** a los participantes, especialmente jóvenes, de Collado Villalba y alrededores, un recurso en el que puedan expresarse libremente.

— **Motivar** e incentivar la creatividad entre los destinatarios.

— **Desarrollar** las habilidades sociales de los destinatarios.

— **Fomentar** el trabajo en equipo entre los destinatarios.

Entérate de lo que se muere por aquí

Objetivos de la actividad

— **Ofrecer** un punto de información de todas las actividades que se van a llevar a cabo.

— **Responsabilizar** a los destinatarios en la medida de lo posible del cuidado del «Punto de Información».

Actividades de ocio y tiempo libre

Objetivos de la actividad

— **Fomentar** el sentimiento de grupo y el trabajo en equipo.

— **Incrementar** a los destinatarios en el cuidado del medio ambiente.

— **Explotar** la creatividad de los destinatarios.

METODOLOGÍA

Estrategia de intervención y metodología

Somos el **GRUPO SCOUT 217 MATTERHORN**, miembro de ASDE Exploradores de Madrid y ASDE Scouts de España, entidades sin ánimo de lucro, formado por jóvenes con experiencia en la creación, desarrollo y evaluación de proyectos de educación en el tiempo libre. Contamos con un grupo multiprofesional formado por técnicos en Animación Sociocultural (ASC), trabajadores sociales, psicólogos, antorpólogos, monitores de ocio y tiempo libre.

La metodología de **SALTANDO FRONTERAS** parte de la entidad que genera la experiencia, una asociación juvenil, más concretamente un **GRUPO SCOUT**, que ha preparado, programado, elaborado, desarrollado y evaluado el proyecto.

Entre las primeras fases de **SALTANDO FRONTERAS** hemos creado un análisis de la realidad de la población juvenil de Collado Villalba, a través de distintos medios: entrevistas, encuestas y acercamiento cotidiano a la población del lugar.

De este trabajo de documentación, hemos llegado a la conclusión de que los inmigrantes de Collado Villalba, que son casi el 20 por ciento de la población en esta

localidad, tienen la necesidad de disfrutar de un espacio en el que puedan expresar sus opiniones libremente, divertirse, perfeccionar sus conocimientos de castellano, conocer gente, preguntar, orientarse…, en definitiva, participar con los mismos medios y recursos en la sociedad en la que viven.

Para responder a estas necesidades hemos planteado esta idea-proyecto, y hemos formado un equipo de trabajo, que ha funcionado como grupo promotor responsable de llevar a cabo esta iniciativa. Dentro de este grupo, hicimos explícitos los valores que guiarían el espíritu de **SALTANDO FRONTERAS**: la comunicación, el respeto, la amistad, la valoración de las opiniones ajenas, la solidaridad y el compromiso.

De nuestro trabajo conjunto y continuo, hemos desarrollado entre todos, los objetivos, criterios de evaluación y actividades que se deben poner en marcha. Posteriormente, dividimos el trabajo entre los responsables del proyecto, en función de sus intereses. Aunque entre todos, intentamos colaborar en el trabajo del otro, mediante la observación directa, anotaciones personales, fichas de seguimiento, etc.

Una de las primeras acciones realizadas fue la elaboración de trípticos informativos que los jóvenes promotores de este proyecto nos encargamos de difundir, tanto en medios de comunicación, como centros de inmigración y diversos organismos públicos, donde los inmigrantes acuden a menudo, ya que considerábamos que el trabajo a pie de calle era lo más importante para lograr la atención de dicho colectivo.

Una vez que logramos captar a unas diez personas interesadas en participar de nuestra propuesta, comenzamos a reunirnos semanalmente con ellas para organizar y realizar las distintas actividades. Además, cada una de estas personas aceptó y se entusiasmó con la idea de ser ellas las encargadas de difundir **SALTANDO FRONTERAS** en su entorno y entre sus conocidos.

De esta manera el proyecto adquirió mayor difusión, y contamos cada vez con mas participación de este colectivo destinatario en las actividades previstas.

Para la realización de las distintas actividades contamos con un espacio equipado y adecuado al proyecto, ubicado en la zona con más porcentaje de inmigración de la ciudad, cedido por el sindicato de Comisiones Obreras para tal fin. Allí, nos reunimos una vez por semana y con los jóvenes implicados para realizar:

- **Taller de castellano:** para aprenderlo o perfeccionarlo jugando con el lenguaje.
- **Videoforum:** sobre películas de temática social, como puntapiés para distintos debates con los participantes.
- **Revista:** edición de una revista con artículos escritos por los participantes.

- **Entérate de lo que se mueve por aquí: «Punto de Información»** sobre recursos, propuestas culturales y actividades organizados por el Ayuntamiento de Collado Villalba y otras asociaciones.
- **Actividades de ocio y tiempo libre:** salidas culturales, actividades al aire libre, charlas, espectáculos, cafés, etc.

Aunque este proyecto se caracterizó por una **EVALUACIÓN CONTINUA**, en tanto los jóvenes promotores hemos realizado reuniones de equipo periódicas para analizar la evolución de cada una de las actividades, y hemos intentado conocer las opiniones de los participantes del proyecto a través del diálogo cotidiano; hemos contado además con una **ETAPA FINAL DE EVALUACIÓN.**

Para ello, confeccionamos una plantilla de evaluación que rellenar por los participantes, de forma anónima, en la que pedimos su valoración acerca de cada una de las actividades realizadas, así como de los monitores que hemos llevado el proyecto adelante y de la metodología de trabajo, y acerca del proyecto como experiencia personal. Además con los participantes realizamos una evaluación grupal de forma oral, en la que cada uno también pudo expresar en qué medida se sintió involucrado en el proyecto y cuánto se había comprometido con su participación en él.

Tomando nota de todas estas cuestiones, realizamos una reunión de equipo de promotores para retomarlas y completar la evaluación del proyecto, valorando también el trabajo personal de cada uno de los responsables, así como los objetivos iniciales, la cooperación grupal y el proceso en general.

Una vez finalizado el proyecto, sus influencias positivas en el colectivo destinatario aún perduran y también el vínculo entre ellos, que todavía colaboran y participan en otras actividades de nuestra asociación.

DEPARTAMENTOS, ADMINISTRACIONES Y/O ENTIDADES QUE INTERVIENEN. RECURSOS UTILIZADOS: HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS

SALTANDO FRONTERAS ha contado con los siguientes apoyos:

Entidades y organismos

Ayuntamiento de Collado Villalba Concejalía de Servicios Sociales

ASDE Exploradores de Madrid

Sindicato COMISIONES OBRERAS CCOO

ASDE Scouts de España

Grupo Scout 217 Matterhorn Asociación Villábako

Recursos humanos

Para llevar el proyecto a cabo, hemos contado con cinco miembros de nuestra entidad, cualificados, motivados, responsables e implicados activa y totalmente en la preparación, programación, elaboración, puesta en marcha y evaluación del proyecto **SALTANDO FRONTERAS**.

Los recursos humanos **han sido**:

— Dos trabajadores sociales.
— Una psicóloga.
— Una antropóloga.
— Dos técnicos superiores de Intervención Social.
— Un técnico superior de ASC.
— Tres monitores de tiempo libre.

Recursos materiales

— Un espacio equipado y adecuado al proyecto, ubicado en la zona con más porcentaje de inmigración de la ciudad.
— Recursos audiovisuales: television, CD.
— Equipo informático: ordenador, impresora.
— Insumos de papelería y ofimática.

Recursos económicos

COSTE TOTAL DEL PROYECTO: 7.700 EUROS.

— Subvención del Ayuntamiento de Collado Villalba.
Concejalía de Servicios Sociales…….1.500 euros

— Aportación del Grupo Scout
217 Matterhorn……6.200 euros

Evaluación

— Impacto de la experiencia: cambios producidos en relación a la situación inicial.

— Puntos fuertes y débiles.

— Obstáculos y errores encontrados.

— Propuestas de futuro.

Impacto de la experiencia

SALTANDO FRONTERAS ha generado un movimiento en la ciudad, pues a la potenciación del centro intercultural de la ciudad se le ha unido la generación de nuevas actividades conminadoras del proyecto, a la vez que complementarias del mismo.

SALTANDO FRONTERAS ha servido también para que se aumente la atención hacia colectivos sociales que forman el tejido de la ciudad, y cuya participación hace más completa la vida de la urbe.

SALTANDO FRONTERAS ha producido un cambio efectivo entre la población juvenil inmigrante, que se ha acercado a los servicios y prestaciones sociales, juveniles y educativas del municipio, compartiendo así espacios y ofertas, integrando y compartiendo, haciendo una ciudad más social e intercultural.

Obstáculos encontrados

SALTANDO FRONTERAS ha encontrado como obstáculo la falta de experiencia previa de la ciudad en este tipo de propuestas que nacen del tejido social y ciudadano. A la vez, este obstáculo se convirtió en fortaleza cuando fue conocido y detectado el mismo.

Al desarrollar **SALTANDO FRONTERAS** también hemos encontrado como obstáculo la falta de experiencias previas en esta zona de la Comunidad de Madrid en un proyecto de este tipo.

Propuestas de futuro

SALTANDO FRONTERAS va a continuar desarrollándose este año en varios puntos de la Comunidad de Madrid que nos lo han solicitado como apoyo y complemento en la acción transformadora de ciudad multicultural a la INTERCULTURAL.

Esta continuidad del proyecto **SALTANDO FRONTERAS** en distintos entornos señala el ***IMPACTO*** de éste, lo que nos hace sentirnos orgullosos y socialmente muy activos como colectivo juvenil actor de nuestro entorno.

> En definitiva, SALTANDO FRONTERAS ha sido una experiencia muy importante a la vez que generadora de nuevas formas de compartir la ciudad como espacio de integración, convivencia y ciudadanía.

PÁGINA WEB DE LA EXPERIENCIA

http://www.gruposcout217.net/saltando_fronteras/principal.htm

24

La percepción de barrio desde la perspectiva de las asociaciones de vecinos y de los propios vecinos

Mª Teresa Vega Rodríguez
Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. España

Introducción

Si comparamos los criterios de planificación urbana de hace veinte años con los de ahora, advertiremos que el barrio permanece como modelo de planificación urbana y sigue siendo el entorno físico y psicosocial de influencia más cercano al ciudadano. Las asociaciones de los barrios, sean de vecinos, deportivas o de mayores, desempeñan un papel primordial, ya que al ser un medio de participación activa y de manifestación de inquietudes y descontentos, mejoran la convivencia de ciudadanos y colectivos con diferente forma de entender el pasado, presente y futuro de la comunidad.

Crear un sentimiento de pertenencia social se convierte en la principal finalidad de la Psicología Social Comunitaria para contribuir a la mejora del bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos; objetivo que adquiere relevancia por ser tachada la sociedad actual de individualista y desintegradora. Las intervenciones se encaminan a modificar las relaciones espontáneas que establece la persona con los actores sociales con los que construye y comparte la realidad cotidiana (Herrero y Musitu, 1995), y que explican su forma de pensar, sentir y actuar. Trata de crear un sentido de pertenencia a la comunidad que favorezca la acción social comunitaria, entendida como las conductas planificadas y organizadas por la comunidad (Marchioni, 1997).

En Psicología Comunitaria la comunidad no se refiere exclusivamente al contexto geográfico en donde conviven distintas personas que comparten recursos y bienes, es un concepto más complejo que describe la experiencia subjetiva de las personas con la colectividad: se trataría de una comunidad psicosocial (Sánchez, 2007). Sarason (1974)

la define como la percepción de que uno pertenece y es parte significativa de una colectividad o barrio. Por tanto, hay un sentimiento de pertenencia (te aceptan, confían en ti), de identidad social (orgullo, satisfacción) y de integración social (ser uno más).

El sentimiento psicológico de comunidad es indispensable para organizar y proponer acciones de transformación social en las comunidades y para promover la autogestión y el desarrollo integral de sus miembros. Detrás de una comunidad solidaria, empática y preocupada por salvaguardar los derechos civiles y lograr el bienestar común, están personas que poseen una actitud positiva y de compromiso. Cuando una comunidad está constituida por ciudadanos que carecen de este sentimiento, el bienestar común se ve amenazado.

En el ámbito de lo social, Garbarino y Kostelny (1992) estudiaron casos de maltrato infantil, probando que las zonas de mayor riesgo eran aquellas en las que había una carencia de identidad comunitaria y menor cohesión social. A conclusiones parecidas llegaron Gracia, Musitu, García y Arango (1994) en su estudio comparativo entre familias normales y familias con problemas de maltrato infantil: el aislamiento social, la escasa participación en actividades sociales y vinculación a grupos u organizaciones y el alejamiento de fuentes potenciales de apoyo social es propio de los padres que maltratan a sus hijos.

En el campo de la salud, trabajos como el de Vega (2003) demuestran que crear sentimiento de comunidad en personas afectadas por un problema y en sus familiares les capacita con recursos de afrontamiento y de autonomía personal, lo cual mejora su bienestar. Una investigación reciente presentada por la Universidad de Ohio (2008) concluye: «El barrio influye sobre los niveles de ejercicio». La confianza entre los vecinos y la creencia de que los vecinos se ayudan mutuamente eran necesarios para motivar a la gente a que hiciera ejercicio.

Las investigaciones aportadas resaltan lo importante que son los barrios para cualquier iniciativa dirigida a prevenir problemas sociales y a promover la salud y el bienestar.

El estudio piloto presentado tiene por objetivo principal comparar la percepción psicosocial de barrio que tienen los miembros de las asociaciones de vecinos de Salamanca (AAVV) y la que tienen los residentes. Se trata de determinar si la participación en las asociaciones vecinales condiciona el sentimiento de pertenencia: se analiza este aspecto teniendo en cuenta el barrio, el sexo y la edad de los participantes.

METODOLOGÍA

Muestra

El estudio se realizó con 120 personas pertenecientes a distintos barrios de Salamanca: Garrido Norte y Garrido Sur, Vistahermosa, Puente Ladrillo, Huerta Otea, Capuchinos y Carmelitas-Oeste. El 25 por ciento era miembro de la asociación de vecinos de su barrio y el 75 por ciento, vecinos. El 55 por ciento, mujeres y el 45 por ciento, hombres, porque lo que se respetaba una distribución igualitaria del género. Los análisis estadísticos indicaron que se mantenía esta paridad en el caso de la edad, la pertenencia o no a la asociación de vecinos y el barrio. La media de edad era de 45,13 años y el intervalo iba de los 18 años hasta los 91. Los estadísticos mostraron que no había diferencias de edad en función de la pertenencia o no a una asociación de vecinos y los vecinos, ni tampoco en la distribución de edad por barrios.

El 56 por ciento no participaba en ninguna asociación, y de los que lo hacían, el 16,5 por ciento en AAVV y el 13,2 por ciento en otras asociaciones (deportivas, culturales…).

Procedimiento

Dado que se trataba de una investigación piloto, se seleccionó al azar un conjunto de siete barrios pertenecientes a Salamanca capital, representativos tanto de la periferia como del centro de la ciudad. La recogida de información se desarrolló en dos fases:

1. Observación participante en cada barrio: los observadores se desplazaban todos los días de la semana en distintas franjas horarias a los barrios y recogían información sobre los recursos (asociaciones, infraestructuras, comercios, etc.) y las características de sus habitantes (tipo de relaciones sociales que establecían, actividades que desarrollaban, lugares que frecuentaban, etc.).

2. Aplicación del cuestionario: con la información derivada de la observación participante, así como de otras fuentes (documentos técnicos, publicaciones científicas), se diseñó un cuestionario formado por preguntas abiertas y cerradas, así como por escalas de medida. Se preguntaba por la percepción de necesidades y problemas del barrio, el sentimiento de pertenencia, la calidad de las relaciones entre los vecinos o la percepción de poder y control que tenían como miembros de una comunidad, entre otros aspectos destacados. En este trabajo sólo se muestran los resultados referidos al sentimiento de pertenencia al barrio.

El cuestionario fue aplicado a modo de entrevista. Los entrevistadores, en el caso de las AAVV, se ponían en contacto con sus representantes en la sede, les explicaban la finalidad del estudio y motivaban su colaboración. En el caso de las entrevistas a la gente

de la calle, los entrevistadores se desplazaban al barrio, seleccionaban al azar calles representativas y franja horaria en la que se iba a llevar a cabo la entrevista. También seleccionaban al azar a las personas a las que iban a hacer la entrevista, teniendo en cuenta el género y la edad de los participantes (sólo se entrevistaron a personas mayores de edad).

Instrumento de medida

Como indicador de la percepción de barrio se utilizó el sentimiento de comunidad, definido como el grado en que los vecinos tenían la experiencia subjetiva de pertenencia al barrio, de identidad social. Los enunciados valoraban el grado de interacción vecinal (por ejemplo: Hay buenas relaciones entre los grupos sociales del barrio), de conexión emocional (por ejemplo: Me siento a gusto en mi barrio), pertenencia (por ejemplo: Siento el barrio como algo mío), arraigo territorial (por ejemplo: Este barrio es un buen lugar para vivir).

Para medir el sentimiento de comunidad, se aplicó una escala de medida compuesta por siete ítems. Parte de ellos se elaboraron específicamente para esta investigación. Al igual, se utilizaron ítems de la escala de integración comunitaria de Herrero, Gracia y Musitu (1996) y de la escala de sentimiento de comunidad de Sánchez (2001). Para responder a los ítems, se empleó una escala de acuerdo tipo Likert que iba de 0 a 4, en donde el 0 significaba que la persona estaba muy en desacuerdo con el enunciado y el 4 indicaba que estaba muy de acuerdo.

La fiabilidad de la escala para la muestra total (n = 120) fue alta, con un alpha de Cronbach = 0,83. Los ítems constituían un factor con un valor propio alto de 3,58 y que explicaba el 51,14 por ciento del constructo medido. La fiabilidad para la muestra de miembros de las AAVV fue de 0,77 (media = 2,57, varianza = 1,08) y para la muestra de vecinos fue de 0,85 (media = 2,41, varianza = 0,82).

Resultados

Se analizó si miembros de Asociaciones de vecinos y vecinos se diferenciaban en su sentimiento de comunidad. La prueba T-test realizada constató que no había diferencias significativas ($t_{(114)} = 1{,}49$, $p = 0{,}16$), aunque los que pertenecían a alguna asociación de vecinos tendían a tener mayor sentimiento de comunidad que los que no.

El análisis pormenorizado de cada uno de los ítems de la escala confirmó que miembros y vecinos sólo diferían en uno de los enunciados ($t_{(116)} = 2{,}18$, $p = 0{,}03$): *«Este barrio es un buen lugar para vivir»*. Los miembros pertenecientes a AAVV

consideran el barrio como un mejor lugar para vivir que los vecinos (media de 3,18 frente a 2,79).

A raíz de estos resultados se utilizaron las dos muestras en conjunto. Se comprobó si el sentimiento de comunidad variaba según género, edad y barrio de pertenencia. Los análisis mostraron que hombres y mujeres no se diferenciaban en su sentimiento de comunidad ($t_{(114)} = 0,75$, $p = 0,45$). La edad tampoco fue un factor determinante ($F_{(2,115)} = 1,42$, $p = 0,24$). En cambio, sí se detectó distinta percepción en función del barrio ($F_{(5,115)} = 3,85$, $p = 0,03$). Las discrepancias se hallaron entre los barrios Vistahermosa (media = 2,77) y Huerta Otea (media = 2,07) y entre Vistahermosa y Puente Ladrillo (media = 2,14).

Al estudiar la influencia del barrio en cada ítem de la escala de sentimiento de comunidad, hallamos las siguientes diferencias significativas:

1. Las personas que viven en Huerta Otea y Capuchinos (medias: 1,95 y 2) se sienten menos identificadas con su barrio que las que viven en Garrido y Vistahermosa (medias: 2,83 y 2,85).
2. Los que viven en Vistahermosa (2,95) sienten más el barrio como suyo que los de Huerta Otea (1,84) y Puente Ladrillo (1,85).
3. Los vecinos de Garrido y Capuchinos (3,10 y 3,17) creen más que su barrio es un buen lugar en comparación con los de Puente Ladrillo (2,35).
4. Los que están en Carmelitas-Oeste, Capuchinos y Vistahermosa (2,83, 2,53 y 2,55, respectivamente) perciben mejores relaciones entre los grupos sociales del barrio que los de Puente Ladrillo (1,70).

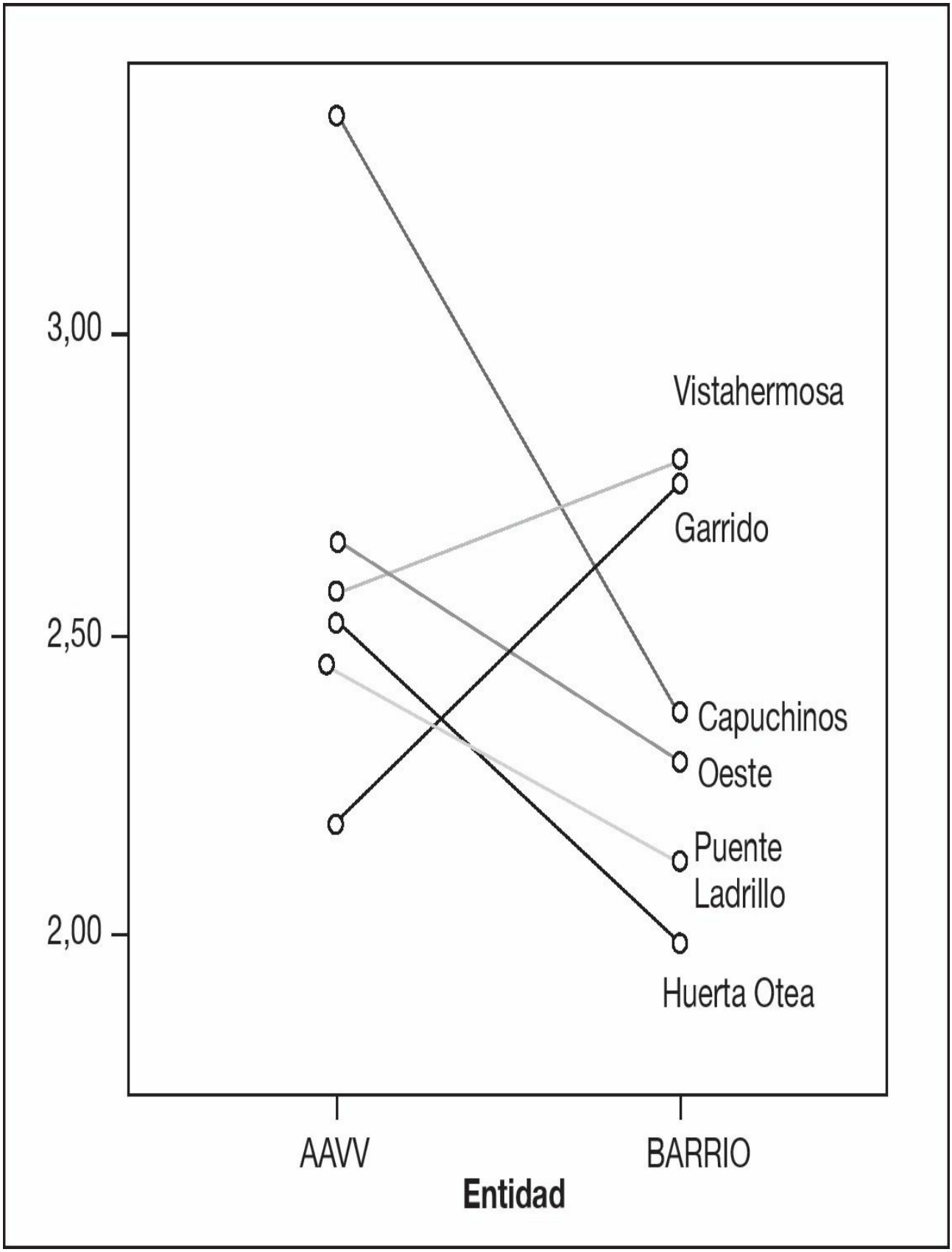
El siguiente paso fue comprobar si existía efecto de interacción entre ser o no miembro de una asociación de vecinos y barrio; se trataba de analizar si la percepción de identidad en cada barrio era distinta en función de la pertenencia a AAVV. Se encontró un efecto significativo ($F_{(5,116)} = 4,14$, $p = 0,002$). Como se aprecia en la figura 1, en Capuchinos pertenecer a la asociación de vecinos hace que las personas desarrollen una mayor identificación social con el barrio que el no pertenecer. En cambio, en Garrido, reduce el sentimiento de comunidad. En suma, parece que en Capuchinos, Oeste, Puente Ladrillo y Huerta Otea los miembros de las AAVV desarrollan una mejor percepción de barrio que los vecinos, mientras que en Vistahermosa y Garrido son los vecinos los que se sienten más identificados.

Finalmente, dado que en la entrevista dirigida a los vecinos se preguntó si participaban en actividades de alguna asociación del barrio (independientemente de que fuera o no de vecinos) y en caso afirmativo se les pedía que indicaran en cuál, también se

examinó la percepción de barrio (sentimiento de comunidad) debido a la participación.

La prueba t de comparación de medias detectó diferencias en base a la participación ($t_{(100)} = –2,22$, $p = 0,29$), de forma que los que estaban implicados en asociaciones tenían mayor sentimiento de comunidad que los que no (medias: 2,33 *vs*. 2,08). Al analizar estas discrepancias en cada ítem de la escala se halló que: 1) los que no participaban en ninguna asociación se encontraban más a disgusto en el barrio que los que sí participaban (2,76 *vs*. 3,19); 2). Los que sí participaban percibían el barrio más unido que los que no (2,17 *vs*. 1,78).

FIGURA 1
EFECTO DE INTERACCIÓN DEL SENTIMIENTO DE COMUNIDAD


3,00
2,50
2,00
Vistahermosa
Garrido
Capuchinos
Oeste
Puente
Ladrillo
Huerta Otea
AAVV
BARRIO
Entidad

Al examinar si el tipo de participación se asociaba con el sentido de comunidad, se detectó un efecto significativo ($F_{(2,102)} = 3,20$, $p = 0,04$) entre el grupo implicado en alguna asociación de vecinos (2,76) y el grupo que no participaba en ninguna (2,36).

Discusión e implicaciones prácticas

De los resultados expuestos se puede deducir que el sentimiento de comunidad de las personas de los barrios está más condicionado por el tipo de barrio en el que viven que por la participación ciudadana en asociaciones, el género o la edad. Sobra decir que no todos los barrios son iguales, pues cada uno tiene su propia «personalidad» según quiénes lo habiten, lo cual condiciona el carácter de las asociaciones que en él se desarrollan y las actividades que se programan para favorecer el intercambio social. No es lo mismo un barrio creado en los años setenta, en donde predomina una población envejecida, en donde la gente se conoce más y en donde se han tenido más oportunidades de encuentro social y se cuenta con distintas asociaciones y recursos, como es la zona Carmelitas-Oeste o la zona de Garrido, que un barrio de reciente creación, joven, donde la gente apenas se conoce entre sí porque son personas que han tenido pocas oportunidades de relacionarse, que cuentan sólo con una asociación de vecinos que lucha por conseguir recursos culturales o sociales, como es el caso de Huerta Otea o Vistahermosa.

Uno de los datos que *a priori* llama la atencíón es que los vecinos de Vistahermosa, a pesar de ser un barrio nuevo, que tiene poca historia y cultura compartida, tengan mayor sentimiento de comunidad que los vecinos de otros barrios más consolidados como Puente Ladrillo. De hecho, los ciudadanos de Puente Ladrillo son los que poseen una percepción de barrio más negativa. Distintas explicaciones pueden ser pertinentes para explicar estos hechos. Por un lado hay que pensar que Vistahermosa está en un proceso activo de cambio, de búsqueda de apoyos y recursos para tener más capacidad de decisión sobre las circunstancias cotidianas que directamente les afectan. En palabras de Zimmerman y Rappaport (1988) y de Zimmerman (2000): estarían en un proceso de potenciación o fortalecimiento como barrio unido que toma iniciativas, asume responsabilidades para convertirse en agente de su propio cambio. Para ganar potenciación son necesarios procesos participativos; de éstos y del roce constante surge el sentimiento de pertenencia o comunidad. Este proceso de fortalecimiento no se refleja en el barrio de Huerta Otea, un barrio de aún más reciente creación, en donde los ciudadanos no se perciben tan identificados. A nivel práctico este dato resalta la importancia de que los profesionales inicien procesos de dinamización social en los barrios nuevos, en donde la gente apenas se conoce y en donde no se cuenta con infraestructuras que faciliten el encuentro y la interacción social.

Por otro lado, Puente Ladrillo se encuentra en una situación particular, posee un alto

porcentaje de población latinoamericana organizada en grupo asociativo. Esto hace que los autóctonos no sientan como propio su barrio, tengan la percepción de que se les está «invadiendo» el territorio y adopten actitudes de prejuicio sutil que provocan distanciamiento y desarraigo social, ya que no perciben buenas relaciones entre los colectivos. En el trabajo realizado por Ramos, Techio, Páez y Herranz (2005) en el que se estudian las creencias y actitudes hacia la inmigración en España (parte del estudio se hizo en Salamanca), se constata que los inmigrantes son percibidos como una amenaza cultural y social, manifestándose una mayor tendencia emocional negativa hacia los mismos en el caso de inmigrantes residentes en el propio barrio y una menor tendencia emocional positiva ante el contacto con ellos. Este dato pone de relieve la necesidad de aplicar estrategias que reduzcan las actitudes de prejuicio social, puesto que hace que la gente del barrio no permanezca unida, no participe de la vida social y reduzca su capacidad de organización para establecer y lograr objetivos colectivos que redundarían en una mejora del bienestar de la comunidad.

También se constata que el que las AAVV ayuden a crear sentimiento de comunidad depende del barrio, de las personas que componen cada asociación, de su grado de cohesión, pues ello determina los proyectos colectivos, las estrategias que se van a aplicar, el interés de las actividades que se programan y las posibilidades de participación ciudadana que ofrecen.

Por consiguiente, participar en asociaciones contribuye a aumentar el sentimiento de comunidad, ya que hace que la gente se sienta más a gusto y perciba el barrio más cohesionado. El que sea la asociación de vecinos u otra asociación parece ser menos relevante, pero sí el hecho de que participen y de que estas asociaciones se orienten hacia metas comunes y satisfagan las dispares necesidades de sus usuarios (apoyo, afecto, seguridad, información, utilidad, etc.). En este sentido, la investigación realizada por Vega en asociaciones de salud de Salamanca (2003), constató que el apoyo que percibían los usuarios de las asociaciones influía significativamente en su bienestar y calidad de vida.

De lo anterior se pueden extraer dos conclusiones:

— Hay que enseñar a la gente a participar con el fin de crear una cultura de participación social. Una estrategia que se puede seguir es la de organizar actividades lúdicas que partan de la Animación Sociocultural. Otra es identificar y formar a líderes comunitarios en la utilización de habilidades y técnicas básicas que ayuden a sus miembros a buscar apoyos, a asumir las responsabilidades que representa la participación, a generar procesos de cambio basados en la planificación, la decisión y el trabajo en equipo.

— La participación organizada y comprometida deriva en un sentimiento de pertenencia que contribuye a crear comunidad, lo que a su vez actúa de motor

psicosocial que impulsa el esfuerzo colectivo hacia el bienestar común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERRERO, J. y MUSITU, G. (1995): «Comunidad y salud», *Informació Psicològica*, 57, 12-17.

HERRERO, J.; GRACIA, E. y MUSITU, G. (1996): *Salud y comunidad. Evaluación de recursos y estresores*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

GARBARINO, J. y KOSTELNY, K. (1992): «Child maltreatment as a community problem», *International Journal of Child Abuse and Neglect, 16* (4), 455-464.

GRACIA, E.; MUSITU, G.; GARCÍA, J. F. y ARANGO, G. (1994): «Apoyo social y maltrato infantil: un estudio en España y Colombia», *Revista Interamericana de Psicología, 28* (1), 13-24.

MARCHIONI, M. (1997): *Planificación social y organización de la comunidad*, Madrid, Popular.

RAMOS, D.; TECHIO, E.; PÁEZ, D. y HERRANZ, K. (2005): «Factores predictores de las actitudes ante la inmigración», *Revista de Psicología Social, 20* (1), 19-37.

SÁNCHEZ, A. (2001): «Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: un estudio empírico», *Revista de Psicología Social, 17*, 157-175.

— (2007): *Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado*, Madrid, Pirámide.

SARASON, S. B. (1974): *The psychology sense of community: prospects for a community psychology*, San Francisco, Jossey-Bass.

VEGA, M. T. (2003): *Análisis de la red socio-sanitaria: factores psicosociales que afectan al bienestar de los usuarios*. informe técnico no publicado presentado a la Concejalía de Salud del Ayuntamiento de Salamanca, Universidad de Salamanca.

ZIMMERMAN, M. A. (2000): «Empowerment theory», en J. RAPPAPORT y E. SEIDMAN (eds.), *Handbook of community psychology* (43-63), Nueva York, Kluwer-Academic.

ZIMMERMAN, M. A. y RAPPAPORT, J. (2000): «Citizen participation, perceived control and psychological empowerment», *American Journal of Community Psychology, 16*, 725-750.

25

Actualidad y prospectiva del movimiento asociativo-cultural en la provincia de A Coruña

Pablo Montero Souto[1] **y Noa Loira González**[2]
pablo.montero.souto@usc.es / noa_loira@yahoo.es Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA) Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Esta comunicación presenta algunos de los resultados observados en el estudio del asociacionismo cultural en la vida municipal de la provincia de A Coruña, desarrollado por el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental (SEPA-*interea*) de la Universidad de Santiago de Compostela, en el marco del *Proyecto interea* (Iniciativas en el Territorio y Recursos para la Acción Local), promovido desde el año 2001 por el *Área de Educación, Cultura y Patrimonio Histórico-Artístico* de la Diputación de A Coruña[3].

Dicho estudio, de naturaleza diagnóstica y prospectiva, consistió en realizar una radiografía de las realidades asociativas que caracterizan a los 94 municipios coruñeses, elaborando un diagnóstico de las fortalezas y debilidades que afectan al tejido cultural de la provincia, y anticipando la previsión de los posibles escenarios de amenazas y oportunidades a corto y medio plazo, para concretar un conjunto de propuestas de actuación que ayuden a orientar las políticas públicas de las administraciones locales, en cuanto a la participación ciudadana de las asociaciones culturales; lo cual se considera una cuestión de cierta relevancia para el quehacer político local y supralocal, ya que en Galicia, la provincia de A Coruña es la más activa en cuanto al número de asociaciones censadas (33,8%), y una de cada dos grandes agrupaciones culturales fundadas en la Comunidad Autónoma está afincada en la provincia de A Coruña, si bien la proporción de asociaciones por cada 1.000 habitantes es la menor de las cuatro provincias gallegas.

2. METODOLOGÍA

La literatura de los estudios realizados alrededor de la participación social, y —más concretamente— en aquellos que focalizan su mirada en el estado de la realidad asociativa, presenta esencialmente tres perspectivas de indagación: el análisis del contexto externo en el que se mueven las asociaciones, el estudio de las dinámicas de las propias asociaciones y sus dinámicas internas, y la observación de la actividad que protagonizan las personas que se asocian bajo unas determinadas señas de identidad. Ya sea bajo los epígrafes de asociacionismo, ya sea bajo aquellos rótulos que contienen matices sociopolíticos (organizaciones no gubernamentales) o socioeconómicos (organizaciones no lucrativas, tercer sector), las distintas líneas de estudio en el campo del capital cívico y social convergen en tomar como punto de partida el retrato del universo asociativo, en función de su caracterización cuantitativa, estadística y representativa en un determinado marco social o geográfico de referencia (Montero, Font y Torcal, 2007; Pérez Díaz y López Novo, 2005; Castiñeira, 2003). Así, una gran parte de los estudios precedentes han privilegiado el uso de los estadísticos cuantitativos para elaborar diagnósticos sectoriales o territoriales y mapas representativos del estado de la cuestión. Dando continuidad a estos procedimientos, el estudio se desarrolló en las condiciones que se resumen en la tabla 1.

TABLA 1
DATOS TÉCNICOS DEL ESTUDIO

Objeto de estudio	Asociaciones culturales locales
Ámbito geográfico	94 municipios de la provincia de A Coruña
Fuente principal	Registro Central de Asociaciones de la Xunta de Galicia
Fuentes complementarias	Directorios municipales de asociaciones
Universo censado	6.354 asociaciones
Factor de corrección del universo estimado	1/2
Muestra seleccionada	2.108 asociaciones culturales
Muestra invitada	1.898 asociaciones culturales
Muestra fallida	210 asociaciones culturales
Muestra válida	155 asociaciones culturales
Representatividad	16% del universo estimado
Criterios de selección de la muestra	Tipo de asociación artística y/o cultural
Fechas	Entre el 1 de abril y el 31 de septiembre de 2006
Técnica de investigación	Cuestionario cumplimentado por los entrevistados, remitido por correo postal y disponible en soporte electrónico, con llamadas telefónicas

Elaboración propia.

Esta opción metodológica presenta, al menos, dos condicionantes fundamentales: por un lado, precisar, delimitar y concretar un objeto de estudio que carece de antecedentes documentales específicos para el caso de la provincia de A Coruña; por el otro, acotar el universo de entidades que encuestar, a partir del *Registro Provincial de Asociaciones* de la Administración autonómica, así como de otras fuentes secundarias, que raramente presentan una clasificación taxonómica adecuada a las características y tipologías de las asociaciones; entre otros muchos inconvenientes, tales como la aleatoriedad en el empleo de acrónimos o la indexación incompleta de las denominaciones.

Tratando de superar las limitaciones en la constitución del universo asociativo, se procedió a la selección de una muestra de asociaciones «asociaciones de carácter artístico» (en sus diversas modalidades escénicas, teatrales, musicales, corales, polifónicas, folclóricas, etc.) o «asociaciones de carácter cultural» (incluyendo aquí las asociaciones de patrimonio histórico-artístico, filatélicas y numismáticas, de amigos de los museos, de radioaficionados, de telespectadores, etc.).

Definido el objeto de estudio, confeccionado el universo y seleccionada la muestra, se elaboró el instrumento de la encuesta, incluyendo una ficha técnica-descriptiva, en la que se recogían los datos de identificación de la asociación, y una batería de 54 ítems, estructurados en cinco bloques de contenido: 1) el perfil básico de las asociaciones culturales y de las personas asociadas, 2) la orientación social de la actividad asociativa desarrollada, 3) el estado de los recursos disponibles, 4) la densidad de la participación cultural y 5) las relaciones de las agrupaciones con su entorno. A continuación, se informa de los resultados obtenidos en cada uno de estos ámbitos de estudio.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran la existencia de una cierta fragmentación del movimiento asociativo, disgregado en un gran número de entidades de pequeño tamaño, concentradas en los principales núcleos de población, y especialmente alrededor de las tres grandes ciudades de la provincia (A Coruña, Santiago de Compostela y Ferrol). No obstante, en los municipios de pequeño tamaño se fundan más del doble de agrupaciones por cada 1.000 habitantes que en las grandes áreas metropolitanas, siendo ésta una señal del potencial asociativo que reside en las comunidades rurales.

a) Perfil básico de las asociaciones culturales coruñesas

Atendiendo a la afiliación asociativa, cuatro de cada diez habitantes de la provincia

pertenecen a algún tipo de asociación, prevaleciendo los vínculos con las sociedades recreativas, deportivas y culturales, tanto como con las asociaciones de vecinos. Aunque en la actualidad son cada vez más las personas asociadas al sector asociativo-cultural, este incremento se produce a un ritmo algo más lento que en la década de los noventa; manifestándose así una relativa capacidad para movilizar a la población. De hecho, en la realidad provincial predomina un progresivo surgimiento de pequeñas asociaciones, que cada vez cuentan con un menor número de socios fundadores y con un moderado incremento posterior de sus tasas de afiliación. Así, la mitad de las agrupaciones culturales de la provincia no supera el centenar de afiliados y siete de cada diez están por debajo de la centena.

Entre las personas afiliadas prevalecen las adultas (entre 31 y 65 años) sobre otros grupos de edad, mientras que jóvenes y mayores son dos grupos que raramente se mezclan en una misma asociación cultural. Por género, hombres y mujeres están indistintamente presentes en casi cualquier tipo de asociación cultural de pequeño o gran tamaño, de corte cultural o artístico, de jóvenes o de mayores, etc.; si bien los cargos de las juntas directivas suelen estar ocupados por más presidentes que presidentas.

Por otra parte, predomina la «simplicidad» estructural del organigrama asociativo, teniendo como unidad más frecuente la creación de comisiones de trabajo. No en vano, esta aparente «simplicidad» resulta ecuánime con la edad fundacional de las entidades, con el tipo de actuaciones que desempeñan y con el carácter de marcada proximidad que las caracteriza. De hecho, para los informantes no parecen existir motivos para forzar la creación de estructuras alternativas, aunque las juntas directivas sean de tamaño intermedio (entre 6 y 8 miembros) y presenten una capacidad de renovación limitada.

b) Orientación de la actividad asociativa desarrollada

Durante el último quinquenio (2000-2005) se produjo un período de crecimiento asociativo, que vio nacer a nuevas entidades orientadas a desempeñar funciones de dinamización sociocultural de las comunidades locales, cobertura de las necesidades de los vecinos y búsqueda de una mayor cohesión social. Estos objetivos se corresponden con una identidad asociativa que transita desde un arraigo fuertemente municipalista y subregional, hacia un tejido asociativo de escala supramunicipal. Si bien, no se deprecia el valor del local y de la proximidad, dado que las asociaciones más allegadas al municipio gozan de una mayor consideración social por parte de sus afiliados y del conjunto de la comunidad. De hecho, las entidades que inscriben su labor en el ámbito local (entre lo municipal y lo provincial) son las más satisfechas respecto a su proyección en la sociedad.

En cuanto a la tipología de las asociaciones coruñesas, cabe decir que predominan

significativamente las de tipo vecinal-comunal, artístico-cultural y deportivo; registrándose un progresivo aumento en las de cariz socioasistencial. En su conjunto, la cuarta parte de las entidades asociativas que están censadas en la provincia son de carácter artístico y/o cultural, identificándose una cierta tendencia hacia la proliferación de asociaciones culturales especializadas en distintas disciplinas artísticas musicales, escénicas plásticas y visuales.

c) Estado de los recursos disponibles

Las asociaciones no se declaran especialmente satisfechas con la cantidad de recursos que manejan en la actualidad. De hecho, más de un tercio considera que en los últimos años desmejoró su dotación material, su equipamiento técnico-profesional y su situación económica, siendo esta última la debilidad más significativa del sector asociativo-cultural coruñés, donde tan sólo una de cada diez entidades está conforme con el capital presupuestario que moviliza.

En términos de infraestructuras, la mayoría de las asociaciones sitúa su sede social en locales cedidos y compartidos, siendo minoritarias las que disponen de locales en propiedad o en alquiler. En este sentido, las cifras indican que de cada diez entidades culturales coruñesas, dos no disponen de local, tres cuentan con una sede propia y cinco comparten sus instalaciones con otras entidades. En aquellas que disponen de local, cabe distinguir entre las que hacen uso de instalaciones reducidas y las que cuentan con un espacio de tamaño intermedio, siendo excepcional la entidad que dispone de mayores superficies. En cuanto a los recursos materiales, las asociaciones afirman que su equipamiento empeoró en los últimos años, por lo que demandan más ayudas para fortalecer su base física.

De los recursos humanos cabe destacar que ocho de cada diez asociaciones carece de personal contratado o asalariado, y a siete de cada diez le falta personal voluntario, mientras que en la mitad de los casos no se cuenta con ninguna de estas figuras. De modo paradójico, el personal de las entidades presenta desequilibrios en su configuración, siendo más numeroso el grupo de directivos que el colectivo de voluntarios. Además, se evidencia una disparidad notable entre la falta de personal y las necesidades declaradas, tanto de profesionales como de voluntariado. Incluso aunque la incorporación de recursos humanos tenga motivado la demanda de más personal, la profesionalización es todavía muy escasa.

En el plano económico, seis de cada diez entidades disponen de un presupuesto anual inferior a los 6.000 euros. Así, cabe estimar que el capital gestionado por las entidades culturales coruñesas (de naturaleza no lucrativa) asciende a un total acumulado de aproximadamente 1.500.000 euros. Las principales fuentes de ingresos y las

cuantitativamente más importantes son las generadas internamente por las propias asociaciones, destacando la importante participación de los afiliados en los presupuestos generales. A pesar de esto, continúa existiendo una elevada dependencia económica de las subvenciones, frente a otras posibles formas de financiación externa y/o de autofinanciación. Además de los recursos propios, dos de cada diez entidades son perceptoras de fondos económicos proporcionados por la Administración autonómica. Son casi seis de cada diez las entidades que, no percibiendo ingresos externos aportados por la Xunta de Galicia, tienen entre sus financieros a los ayuntamientos y a la propia Diputación Provincial.

d) Densidad de la participación cultural

El segmento de las agrupaciones que acusa déficits de afiliación y participación social resulta ser minoritario, por mucho que la implicación activa y continua sea todavía muy exigua. Esta situación se achaca, ante todo, a las dificultades de conciliación horaria. Pero hay otros motivos que permiten distinguir entre los socios que acuden en masa a las actividades y las personas que participan en la organización de las mismas: de un lado, se observa que el compromiso asociativo de los espectadores culturales es más pasivo que activo; de otro, se detecta que asociaciones con socios muy fieles coexisten en igual cantidad que las entidades donde sus afiliados no se muestran tan implicados.

En este sentido, un tercio de las entidades culturales coruñesas registra una participación equilibrada tanto de los *socios con carné* como de los *no socios*; en otro tercio, los no afiliados participan mínimamente; mientras que en el tercio restante se cuenta con un público muy participativo. En el caso de las personas afiliadas, su participación es escasa en una de cada diez entidades y elevada en cinco de cada diez casos. De cualquier forma, las pequeñas asociaciones aparecen como las más frecuentadas por sus asociados y, en último termino, son también las más participativas, mostrando así que las dimensiones asociativas inciden en la posibilidad de crear un refugio donde las personas se conviertan en protagonistas de la vida cultural local.

Aunque la situación no resulta plenamente satisfactoria, la mejora de la participación asociativa no parece ser la mayor preocupación de las agrupaciones culturales de la provincia. Ante todo, los líderes asociativos consideran que una de las mejores medidas para fomentar la participación asociativa es añadir valor a la calidad y excelencia cultural de las actividades, para lo que demandan una mejora general de los recursos asociativos que perciben como insuficientes.

e) Relaciones asociativas con el entorno

A pesar de no prestar ninguna ayuda económica a cuatro de cada diez entidades, los ayuntamientos son la primera entidad colaboradora de las asociaciones culturales coruñesas, por delante de otros niveles de la Administración. A su vez, la Diputación también se destaca como un ente cooperativo, con el que declaran colaborar cinco de cada diez entidades. Esta relación con las administraciones públicas decrece a medida que las entidades se distancian de la proximidad al municipio, confirmando así que la colaboración asociativa aparece condicionada por las facilidades para interactuar con las instituciones más próximas a la comunidad.

En relación a la cooperación interasociativa, dos de cada diez entidades estiman que es baja y cinco de cada diez no la valoran positivamente. No es de extrañar, sobre todo teniendo en cuenta que seis de cada diez entidades declaran no estar federadas, casi la mitad de las asociaciones no se relaciona con otras entidades culturales, y un tercio ni tan siquiera lo hace con otro tipo de organizaciones no lucrativas y/o no gubernamentales. Al igual que sucede en otros sectores de la sociedad civil organizada, las cifras dejan al descubierto la escasa organización, coordinación y unidad reinante en el sector asociativo-cultural.

En este sentido, aunque las asociaciones se declaran satisfechas con su proyección social, no gozan de toda la capacidad de convocatoria o de alcance social que desearían. En cualquier caso, el elevado nivel de autoconfianza asociativa conduce a que las agrupaciones se perciban como entidades muy bien valoradas por el conjunto de la sociedad, siendo que dos tercios de las asociaciones culturales encuestadas declaran ser muy o bastante conocidas en su ámbito territorial de actuación y estar muy o bastante consolidadas en su contorno más inmediato, razón por la cual dirigen sus actividades tanto a sus asociados como a la población en general, dando cuenta de la existencia de una cierta apertura asociativa y cultural a la sociedad.

Como se refleja en la tabla 2, el conjunto de la encuesta indica que las tendencias de mejora se inclinan del lado de las dinámicas organizativas y funcionales de las asociaciones, del incremento en la calidad de sus actividades, de un mayor reconocimiento público y social de las mismas y de los avances producidos en el marco legal y normativo. A su vez, la cooperación con las administraciones públicas, la dotación de recursos físicos y la incorporación de nuevos asociados revelan situaciones de estancamiento, no registrando importantes modificaciones en los últimos años. Donde no se identifica ningún tipo de mejora es —una vez más— en la dotación económica y humana de las asociaciones, así como en la participación de la población, considerando que el empeoramiento de estos aspectos necesita ser optimizado.

TABLA 2
ARGUMENTO DE MODIFICADOR DESCONOCIDO: EVOLUCIÓN DEL ASOCIACIONISMO CULTURAL CORUÑÉS.

VA A PEOR	VA IGUAL	VA A MEJOR
Recursos económicos	Colaboración con las administraciones públicas	Organización y funcionamiento interno
Recursos humanos	Infraestructuras y recursos materiales	Realización de actividades
Participación de la población	Incorporación de nuevos asociados	Reconocimiento público

Elaboración propia.

Este diagnóstico coincide —en gran medida— con el retrato del *Mapa Cultural de Galicia* (Caride, Meira y Requejo, 1991), donde las asociaciones encuestadas se mostraban imposibilitadas para acometer el «normal» funcionamiento de su actividad, dada la falta de medios económicos, de apoyo institucional y de recursos físicos, así como por el desinterés generalizado, etc. Transcurridos quince años, se registran tendencias muy similares que, sin desconsiderar los avances producidos, dejan entrever la persistencia de una discrepancia o inadecuación entre la oferta y la demanda de participación, entre las necesidades y las demandas socioculturales, entre lo que es y lo que debería ser el tejido asociativo.

4. CONCLUSIONES

A pesar del importante esfuerzo investigador realizado durante los últimos años, en España la información existente sobre el asociacionismo es todavía tan escasa que nos impide acometer un análisis más profundo de la dinámica interna de las propias asociaciones (Subirats, 1999). Con todo, a tenor de las informaciones presentadas, parece necesario apelar a la responsabilidad cívica y democrática de las instituciones

públicas y de sus miembros electos, para que se inclinen por facilitar el relanzamiento del asociacionismo municipal (coruñés). Algo que, desde la perspectiva de la Animación Sociocultural, ha de hacerse con el firme propósito de fortalecer el papel de las comunidades locales, incrementando su capacidad para responder a las nuevas necesidades sociales, desde un proyecto abierto a la sociedad, alternativo, independiente y complementario de la tarea que desarrollan los poderes públicos; y que, al mismo tiempo, signifique una ampliación de las posibilidades ciudadanas para incidir en la orientación de las políticas sociales, así como en los hábitos y consumos culturales, bajo el paraguas de proyectos colectivos que fortalezcan las identidades locales en un mundo globalizado.

Ante estos desafíos, conviene en primer lugar aprovechar todas las posibilidades que ofrece el marco legal, el amplio reconocimiento público del que gozan las entidades no lucrativas, su notable arraigo comunitario y el saber-hacer existente en el tejido asociativo. Algunas formas de lograrlo pueden llegar mediante la creación de declaraciones de utilidad pública, la elaboración de bancos de buenas prácticas, el reconocimiento de la función asociativo-cultural, la realización de auditorias externas y la promoción de agendas locales de cultura.

En segundo término, los resultados obtenidos muestran la necesidad de ampliar los vínculos de relación y colaboración con las administraciones públicas, las entidades privadas y las organizaciones no gubernamentales; profundizar también en la dotación infraestructural de las entidades y extender, asimismo, la participación asociativa e interasociativa. A ello habrá de contribuir la puesta en marcha de consejos locales y provinciales de cultura, la creación de planes de recursos culturales y la constitución de federaciones provinciales de cultura.

En tercera instancia, todo indica que conviene reorientar las políticas de financiación y de autofinanciación asociativa, la formación del personal profesional y voluntario, la participación social de la ciudadanía y el reconocimiento del valor educativo y social de la participación cívica. Algunas de estas orientaciones pasan por impulsar medidas como el fomento en la inversión del uno por ciento cultural de aquellas entidades privadas y fundacionales a las que se pueda reconocer su responsabilidad social y cultural; y mediante la promoción de un plan formativo de las asociaciones culturales, que permita agrandar sus reservas de capital cívico, social y cultural al servicio de la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCO, I. y GOMÀ, R. (2002): *Gobiernos locales y redes participativas*, Barcelona, Ariel.

BORJA, J. y MUXÍ, Z. (2003): *El espacio público: ciudad y ciudadanía*, Barcelona, Diputació de Barcelona.

BOUZADA, X. (2004): *Cultura e Participación*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.

BRUGUÉ, Q. *et. al*. (2003): *Democratizar la democràcia: reptes i mecanismes de participació en l'àmbit local*, Barcelona, Fundació Catalunya-Edicions Segle XXI.

CARIDE, J. A.; MEIRA, P. y REQUEJO, A. (1991): *Mapa Cultural de Galicia (II): o Asociacionismo Cultural en Galicia*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

CASTIÑEIRA, A. (2003): *Llibre blanc del tercer sector cívicosocial*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

FEGAMP (1994): «O asociacionismo municipal galego», *Revista da Federación Galega de Municipios e Provincias*, 4, pp. 59-62.

FINA, X. (1999): «Responsabilidad de la sociedad civil en el sector cultural», SUBIRATS, J. (ed.), *¿Existe sociedad civil en España?: responsabilidades colectivas y valores públicos*, Madrid, Fundación Encuentro.

FONT, J. (2001): *Ciudadanos y decisiones públicas*, Barcelona, Ariel.

FUNES, M. J. y ADELL, R. (2003): *Movimientos sociales: cambio social y participación*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GRADAÍLLE, R. y MONTERO, P. (2007): «O asociacionismo cultural local na vida municipal da provincia da Coruña», *Revista Galega de Ciencias Sociais*, pp. 63-81.

MÁRQUEZ, G. (2004): «El asociacionismo local en Galicia: una respuesta al déficit municipal», *Revista galega de Administración Pública*, 37, pp. 65-125.

MEIRA, P. Á. y MONTERO, P. (coords.) (2008): *Asociacionismo e cidadanía. Unha análise do movemento asociativo-cultural na provincia da Coruña*, A Coruña, Diputación de A Coruña.

MONTERO, J. R.; FONT, J. y TORCAL, M. (2006): *Ciudadanos, asociaciones y participación en España*, Madrid, CIS.

PÉREZ DÍAZ, V. y LÓPEZ NOVO, J. (2005): *El Tercer Sector, presente y promesa. Un análisis de su problemática general y de su realidad en Galicia*, Obra Social la Caixa Galicia.

PINDADO, F. (2000): *La participación ciudadana en la vida de las ciudades*, Barcelona, Ediciones del Serbal.

ROBLES, J. M. (2002): *El reto de la participación. Movimientos sociales y organizaciones: una panorámica comparativa*, Madrid, A. Machado Libros.

RÚA, M.; CABALLO, M. B. y MONTERO, P. (2006): *Asociacionismo e participación*

cidadá: análise e propostas, A Coruña, Deputación Provincial da Coruña.

SUBIRATS, J. (1999): *¿Existe sociedad civil en España?: responsabilidades colectivas y valores públicos*, Madrid, Fundación Encuentro.

CUARTA PARTE

PERFILES, ÁMBITOS Y FORMACIÓN DE LOS ANIMADORES

26

Os Perfis Profissionais da Animação Sociocultural em Portugal

Prof. Dr. Marcelino de Sousa Lopes
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro mlopes@utad.pt

Neste artigo, propomo-nos abordar os diversos perfis profissionais que têm gravitado à volta da Animação Sociocultural em Portugal nos últimos sessenta anos, dentro de uma perspectiva diacrónica e sincrónica.

Procuraremos demonstrar que o panorama sociocultural português foi marcado pela assunção de diversas tipologias de agentes de desenvolvimento social, cultural, educativo, político, hoje genericamente denominados por Animadores Socioculturais, importando salientar que, dentro do quadro cronológico descrito, nem sempre tiveram essa designação. Porém também importa relevar o seu permanente reconhecimento social pelos proeminentes serviços prestados à comunidade nestes últimos quase sessenta anos.

Nos anos 50, a partir de uma perspectiva de animação difusa, emerge o animador/ensaiador, no âmbito teatral; a sua remuneração era suportada pelas próprias comunidades pelos serviços que prestava a ensaiar as comédias e os dramas.

Rara era a localidade que nos dias de festim não apresentasse dramas e comédias protagonizados pelos próprios residentes, cuja acção dramática envolvia toda a comunidade na «produção dos dramas», construção de cenários, roupas, adereços, palco, etc.

Nos anos 60, com o soprar dos ventos vindos de França, assiste-se, em Portugal, ao aparecimento de uma tipologia bidireccional. Por um lado surge um «animador» ligado às estruturas do poder, que promove essencialmente uma intervenção assente na recreação e no entretimento. Este «animador» era normalmente contratado pela

Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) e Casas do Povo. Por outro lado, emerge também o Animador Sociocultural que, movido pelos tais ventos da mudança, intervém essencialmente no campo da alfabetização, animação teatral, consciencialização política e que procura com a sua acção a autonomia das pessoas. Este animador sociocultural assume um perfil de militante e a Animação está assim ao serviço da libertação das pessoas.

A partir da revolução de Abril abre-se caminho à empregabilidade de Animadores Socioculturais. Contudo, os sectores mais marcantes, a nível da empregabilidade, foram o cultural e o artístico já que os Animadores profissionais da época foram contratados para executarem acções nos seguintes campos: Teatro, Cinema, Artes Plásticas, Música, Dança, Fantoches, etc.

Importa também realçar o aparecimento, nos anos 70, do Animador Socioeducativo a quem estava confiada a intervenção em de campos de férias, junto de crianças e adolescentes, assente em práticas de actividades artísticas. O grande empregador foi o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ), Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL) e Junta Central das Casas do Povo, Centros Culturais Regionais. Os anos 70/80 trazem-nos um perfil de Animador/dinamizador de actividades.

Nos anos 90, com a deslocação da Animação Sociocultural do poder central para o poder local, assiste-se a uma grande ampliação de perfis de Animadores Socioculturais e aparecem: Animadores Comunitários, Animadores Teatrais, Animadores Turísticos, Animadores de Bibliotecas, Animadores de Escola, etc.

Pelos sinais dos primeiros anos do século XXI, podemos afirmar que os perfis profissionais dos Animadores Socioculturais ampliaram-se e a indicação de empregabilidade estende-se a novos e velhos âmbitos como: Animação Ambiental, Animação Hospitalar, Animação na Terceira Idade, Animação Terapêutica, Animação Infantil, Animação Juvenil, Animação de Adultos, Animação Sociolaboral, Animação Comercial, Animação com grupos com Necessidades Educativas Especiais, Animação de Museus, Animação do Património, Animação da Leitura, A Ciberanimação, Animação nas Prisões…

Dado Portugal ser um dos países da Europa Comunitária com o maior número de cursos superior em Animação Sociocultural, e com um leque muito variado a nível de perfis profissionais, vamos procurar aferir indicadores que confirmem a taxa da efectiva empregabilidade.

ANOS 50: A ANIMAÇÃO DIFUSA E O ANIMADOR RECREATIVO

Nos anos cinquenta Portugal sofre de uma claustrofobia provocada pelo Estado Novo que, a partir dos seus slogans *Deus, Pátria e Família/Fado, Futebol e Fátima*, servem-se de uma estrutura nacional denominada FNAT: Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho, para projectar uma intervenção sobretudo cultural, marcada pelo Teatro, Cinema e Música com o intuito de alienar, manipular e intoxicar o povo Português.

Neste período histórico emerge um tipo de Animador Cultural, normalmente designado por ensaiador ou monitor, que trabalha para a comunidade a partir de uma intervenção cultural controlada pelo poder.

Mais do que o Animador, é projectada uma animação pedagógica apoiada pelas teorias então em voga da não directividade.

Ocorre ainda uma assinalável intervenção levada a cabo pelas sociedades de cultura e recreio e ainda por movimentos católicos que procuram alfabetizar e promover o desenvolvimento social e pessoal da população mais carenciada.

É com este pensamento que Garcia (1980: 2) expressa o seguinte:

> *«(...) a importância dos movimentos católicos progressistas durante o fascismo, e o próprio trabalho de animação também passou por aqui Foram-se desenvolvendo projectos e actividades que têm muito a ver com aquilo a que chamamos agora animação*.
>
> *A partir de certa altura, sobretudo a partir dos anos 50, a animação também passa por aquilo que chamamos a frente pedagógica. (...) Com os métodos da pedagogia activa, a ideia de que a escola deve ligar-se muito mais ao meio em que está inserida, que não pode estar à margem desse meio, de que deve estar ligada à actividade produtiva e não deve favorecer o habitual fosso entre as actividades manuais e o trabalho intelectual, porque estes dois aspectos são igualmente importantes na vida….».*

Contudo, a intervenção maioritária era caracterizada como algo difuso com intenções recreativas e de entretimento. Era o tempo dos dramalhões de faca e alguidar, das comédias assentes em banalidades e trivialidades, promotoras do riso e do choro fáceis.

Vivíamos então no tempo do Animador Artista e toda a Animação girava à volta do Teatro, Cinema ambulante, Música, Folclore…

As entidades empregadoras destes «Animadores»/Ensaiadores/Entreteiners foram: FNAT/Casas do Povo e algumas colectividades de cultura e recreio.

Importa todavia registar a acção dos Animadores Ensaiadores Teatrais que percorriam diversas localidades a ensaiar os afamados dramas e comédias e cujos custos eram, na sua maioria, suportados pela comunidade que, para além de arcar com o cachet do dito ensaiador/animador, ainda suportava a sua alimentação, o seu alojamento e se envolvia na criação de cenários, guarda-roupa, construção de palco, etc.

É um tipo de Animador artista auto-didacta, do sexo masculino, cuja formação advém do campo prático.

Em termos profissionais, na década de 50, a empregabilidade não tinha expressão significativa.

ANOS 60: O EMERGIR DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E ANIMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA. O APARECIMENTO DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL E DO ANIMADOR SOCIOEDUCATIVO

Nos anos sessenta ocorrem, em Portugal, um conjunto de acontecimentos sociopolíticos que vão marcar a evolução da Animação Sociocultural e consequentemente da empregabilidade do Animador Sociocultural.

Assiste-se ao confronto entre a Animação difusa vinda dos anos cinquenta e a Animação Sociocultural que começa a emergir de uma Europa, nomeadamente de França, que pretende renascer dos escombros da guerra.

Nasce nos anos sessenta um Animador Sociocultural que, em Portugal, vai agir num quadro de clandestinidade, pois este animador ao apoiar-se numa Animação Sociocultural que necessita de democracia, liberdade de expressão, liberdade de associação, manifesta necessidades que o regime da época não permitia.

É também uma Animação Sociocultural que se liga à formação profissional, à alfabetização, à educação de adultos, ao desenvolvimento comunitário, à crise da civilização urbana, isto mesmo nos refere Canário (1999: 13-16).

> *«(…). É possível discernir, desde os anos 60, a estruturação de quatro subconjuntos que, do nosso ponto de vista, permitem ainda hoje descrever e balizar o "território" das práticas sociais da educação de adultos. Eles correspondem à Alfabetização, à Formação Profissional, à Animação Sociocultural e ao Desenvolvimento Local… (…) Os termos Animação e Animador conhecem uma rápida difusão a partir dos anos sessenta, como resposta a um conjunto de aceleradas mutações sociais que marcam o início de uma "crise" da civilização urbana. Se a constituição da animação sociocultural, como um domínio específico da actividade educativa, se afirma a partir das mutações sociais que caracterizam a vida urbana, nomeadamente a designada "revolução dos tempos sociais", cedo ganha uma outra amplitude. Na sua configuração e dimensão actuais, a animação sociocultural corresponde a um campo de práticas e a um discurso que remontam à segunda metade deste século, tratando-se, portanto, de um fenómeno social e educativo muito recente. A importância, em termos quantitativos e estratégicos, que é consensualmente atribuída à animação sociocultural, como componente das políticas educativas conduziu mesmo ao nascimento da expressão "Estado Animador"».*

Emerge igualmente uma acção alfabetizadora apoiada na metodologia de Paulo Freire que contribui para marcar o rumo da Animação e dos Animadores em Portugal.

Despontam então duas «famílias» de Animadores. Os que operam na órbita do poder, com uma intervenção norteada pela FNAT, cuja acção visa a manipulação e a alienação do Povo, e os outros (Animadores Socioculturais) que, assumindo já os propósitos da Animação Sociocultural, procuravam consciencializar o Povo oprimido a partir da Educação, Cultura, Intervenção Social…

Nos anos sessenta a empregabilidade dos Animadores era assegurada por dois tipos de estruturas: 1) a componente da Animação difusa por parte da FNAT, Secretariado da Propaganda Nacional (SPN), Secretariado para a Juventude e colectividades que colaboravam com a intervenção do Estado-Novo; 2) a componente da Animação Sociocultural levada a cabo por Associações para o Desenvolvimento, movimentos de animação pedagógica, Associativismo, movimentos políticos democráticos, movimentos católicos progressistas…

Calcula-se a existência de aproximadamente de 50 Animadores Profissionais a nível nacional.

ANOS 70: A MASSIFICAÇÃO DA ANIMAÇÃO: PORTUGAL UM PAÍS DE ANIMADORES MILITANTES

O terreno da Animação Sociocultural nos anos 70 foi assaz fértil. Daqui brotaram várias tipologias de intervenção sob a capa de dois perfis de Animadores Socioculturais (Animador Sociocultural/Animador Socioeducativo).

Ao animador Sociocultural estava reservada uma intervenção de cariz cultural, social e artístico e era vulgar contratar este agente de desenvolvimento para as actividades de Teatro, Cinema, Fantoches, Artes Plásticas, Música, Dança… e a partir daqui colocar a arte e a cultura ao serviço da Animação Sociocultural através da realização de acções de alfabetização, desenvolvimento local, construção de equipamentos sociais, promoção do associativismo…

Para o Animador Socioeducativo a acção estava sobretudo virada para a infância e adolescência e projectava uma intervenção assente em colónias de férias, campos de férias, oficinas temáticas (expressão dramática, fantoches, música, pintura, jogos tradicionais infantis, modelagem, contos…).

Foi a partir do 25 de Abril de 1974 que a Animação Sociocultural foi institucionalizada já que a partir daqui estavam garantidas as condições para a sua assunção: democracia e consequentemente a liberdade de expressão, de reunião e de participação.

Neste tempo de Abril, mais do que uma profissão, a Animação Sociocultural constituiu um imperativo de cidadania, de participação comprometida com o desenvolvimento social, cultural e educativo das populações, por isso foi mais que uma profissão, foi obrigação de cada ser tornarse protagonista construtor de uma nova sociedade.

Registe-se o facto do Governo de então ter criado, a 7 de Outubro de 1974 (I Série-nº 233), a Comissão Interministerial da Animação sociocultural (CIASC) com o propósito de estimular a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento.

Comissão Interministerial que era presidida por um elemento do Governo e que englobava os seguintes ministérios: equipamento Social e do Ambiente, Educação e Cultura, Assuntos Sociais e Comunicação Social.

No Portugal de Abril existiram milhões de Animadores Voluntários e Centenas de Animadores Profissionais, estes enquadrados por Entidades Públicas e Privadas, nomeadamente:

Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ), Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres dos Trabalhadores (INATEL), Junta Central das Casas do Povo, Direcção Geral da Acção Cultural, Centros Culturais, Associações e um pequeno número de autarquias locais.

Contudo, o recrutamento dos Animadores Profissionais provinha da relevância do trabalho exercido na prática tomando como exemplo os organismos com maior intervenção no terreno: FAOJ (organismo vocacionado para a Juventude) onde todos os Animadores apresentavam experiências de Animação vindas do Teatro, Cinema, Fantoches, Artesanato, Artes Plásticas, Modelagem, Dança, Actividades de Ar Livre Música… Quanto ao INATEL (organismo vocacionado para os trabalhadores) recrutava igualmente Animadores com Experiência nas Áreas do Teatro, Música (Bandas e Tunas Musicais), Desporto…, a Junta Central das Casas do Povo (organismo sobretudo virado para os Idosos) projectavam uma animação centrada no Teatro, Cinema, Alfabetização, Artesanato…

A Empregabilidade era feita de modo aleatório, apenas baseada no critério da experiência e marcada essencialmente pela matriz cultural e Artística.

A título de exemplo, quando o autor deste artigo foi contratado como Animador Sociocultural no já longínquo ano de 1979, pela Delegação Regional do FAOJ: Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, o contrato estabelecido pronunciava o seguinte:

«Nomeio o Sr. Marcelino de Sousa Lopes, a partir desta data, Animador Sociocultural da Casa de Cultura

da Juventude de Vila Real para as actividades de Animação Teatral Sócio Cultural…».

Era ainda referido o horário de trabalho e que assentava no seguinte: 2.ª a 6.ª feira das 14.00 às 23.00 horas, com intervalo entre as 20.00 e as 21.00 horas. Este horário será flexível consoante as necessidades das actividades de Animação Sociocultural, devendo no entanto ser garantidas quarenta horas semanais.

Ao referirmos o horário pretendemos apenas salientar o facto de ele se adaptar às necessidades comunitárias e o mesmo não se reger pela norma do funcionário público convencional.

Pelos dados recolhidos dos encontros levados a cabo nos finais dos anos 70, através dos encontros de Animadores promovidos pelo Grupo Alargado para o Movimento interassociativo, estima-se a existência de 500 animadores Socioculturais profissionalizados e distribuídos pelos organismos e estruturas acima referidos.

ANOS 80: A AFIRMAÇÃO DO ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E DOS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS E A AMPLIAÇÃO DA EMPREGABILIDADE

Os anos 80 transportam em si uma Animação Sociocultural muito marcada pelo modelo dos anos 70, por uma formação de Animadores Profissionais assente em práticas associativas e por um modelo Francês (INEP: Institut National D'Education Populaire, e CEMEA: Centres D'Entrainement aux Méthodes D'Éducation Active), marcadamente de cariz cultural e Artístico.

Num encontro organizado por Animadores Socioculturais do FAOJ (Animadores muito influenciados pela matriz formativa francófona), realizado em 1986 na Figueira da Foz, constata-se a evolução crescente do número de animadores profissionalizados e ainda se expressa a crítica pelo facto de o trabalho de Animação sociocultural também servir para permitir a requisição de Professores e Educadores ao Ministério da Educação, normalmente com base numa lógica partidária e não numa vocação para o trabalho de Animador sociocultural.

Todavia apraz-nos registar a expansão do emprego à volta da Animação Sociocultural sobretudo provocado pelo incremento dado pelas autarquias locais.

O quadro existente de Animadores Socioculturais suportados pelo FAOJ, nos anos oitenta, era o seguinte:

Delegação do FAOJ/Distrito	Animadores Socioculturais Tempo inteiro	Animadores Socioculturais Tempo parcial	Professores / Educadores requisitados	Áreas de Temáticas de Intervenção	N.º de Pessoas Envolvidas no Trabalho de Animação
Aveiro	2		1	Actividades de Ar livre, Cinema e Fotografia	3
Beja	1	2	–	Teatro, Música, Cinema e Actividades de Ar Livre	3
Braga	3	–	3	Actividades de Ar Livre, Cinema, Fotografia, Jornalismo, Teatro	6
Bragança	1	3	4	Teatro, Fantoches, Cinema, Actividades de Ar Livre e Dança	8
Castelo Branco	1	2	2	Cinema, Jornalismo, Teatro, Dança, Música, actividades de ar livre	5
Coimbra	3	1	3	Teatro, Artes Plásticas, Fotografia, Serigrafia, jornalismo, Música, Actividades de Ar Livre	7

Delegação do FAOJ/Distrito	Animadores Socioculturais Tempo inteiro	Animadores Socioculturais Tempo parcial	Professores / Educadores requisitados	Áreas de Temáticas de Intervenção	N.º de Pessoas Envolvidas no Trabalho de Animação
Évora	3	1	2	Teatro, Cinema, Fotografia, Fantoches, Música Actividades de Ar Livre e Jornalismo	6
Faro	–	4	1	Fotografia, actividades de Ar Livre, Cinema, Música e Jornalismo	5
Guarda	1	1	2	Teatro, Cinema, Jornalismo e Actividades de Ar Livre	4
Leiria	2	–	1	Teatro, Música, Artes Plásticas e Fotografia	3
Lisboa	4	–	2	Teatro, Cinema, Fotografia, Música, Serigrafia, Aeromodelismo	6
Portalegre	1	–	2	Teatro, Cinema e Fotografia	3

Delegação do FAOJ/Distrito	Animadores Socioculturais Tempo inteiro	Animadores Socioculturais Tempo parcial	Professores / Educadores requisitados	Áreas de Temáticas de Intervenção	N.º de Pessoas Envolvidas no Trabalho de Animação
Porto	4	1	8	Teatro, Fantoches, Musica, Jornalismo, Actividades de Ar livre, Fotografia, Artes Plásticas, Serigrafia	13
Santarém	1	–	2	Teatro, Musica, Fotografia	3
Setúbal	1	–	–	Teatro	1
Viana do Castelo	4	–	3	Teatro, Fantoches, Serigrafia, Artes Plásticas, Cinema, Jornalismo	7
Vila Real	1	3	2	Teatro, Cinema, Fotografia, Musica, Jornalismo e Dança	6
Viseu	5	2	4	Teatro, Cinema, fantoches, Jornalismo, Dança, Actividades de ar Livre	11

Fonte: Animadores Socioculturais do FAOJ, 1986.

Constatamos a partir do quadro descrito que só o FAOJ emprega perto de uma centena de pessoas ligadas ao trabalho de Animação Sociocultural e a tendência é para aumentar, alertava-se então o poder politico no sentido de se encontrar enquadramento legal para a profissão.

> *«Assiste-se desde alguns anos, sobretudo, após 1984, ao crescimento do número de animadores culturais que, trabalhando quer para o sector público quer para o privado, tornaram-se uma necessidade, já indiscutível, não só pelo trabalho que prestam à comunidade como sobretudo pelo espaço que vieram ocupar numa sociedade que apesar de ainda não ter querido ou sabido reconhecer a sua importância, deles se vai servindo.»*

Através da *Revista de Administração Democrática*, nº 56 de Julho/Agosto de 1986, é debatida a problemática: *O Poder local e a CEE*, é referida a Profissionalização de técnicos e animadores:

> *«Entretanto, porque era necessário criar estruturas especificas para dar resposta à intensa participação popular, as Autarquias, os Centros Culturais e o Poder Central, e ainda diferentes entidades, deram passos importantes na formação mais acentuada e na profissionalização de quadros de trabalho social, cultural, desportivo, recreativo e ainda de outras áreas da nossa vida*.
>
> *Assim, surgiram novas camadas de animadores, muitos dos quais passaram directamente por exemplo da vida, artística ou literária para funções de responsabilidade nas autarquias, no meio associativo, noutras entidades e em sectores diferentes do aparelho de Estado. (...) A vida mudou, houve cortes e fracturas na sociedade portuguesa de que muitos ainda não quiseram aperceber-se. Se alguns animadores, nomeadamente profissionais, ainda não se convenceram de que não há lugar, por exemplo na vida autárquica e associativa, para o individualista ou o «iluminado» que quer definir e dirigir ele próprio a politica a seguir na sua área de trabalho, há também muitos directores, chefes e até autarcas e dirigentes que pouco ou nada têm a ver com as funções que desempenham….».*

Para lá dos organismos empregadores de Animadores Socioculturais vindos dos anos 70, o quadro alarga-se a partir da acção de recrutamento por parte do Poder Local. Pelos dados recolhidos estimamos nos anos 80 a existência de aproximadamente 700 Animadores Profissionais.

ANOS 90: A PLURALIDADE DE PERFIS DE ANIMADOR E O RECONHECIMENTO SOCIAL DA FUNÇÃO DO ANIMADOR SOCIOCULTURAL

A década de 90 é marcada por uma pluralidade formativa à volta da Animação

Sociocultural. A formação de Animadores Socioculturais de nível superior expande-se pelo País proliferando cursos e perfis, nomeadamente: Animador Sociocultural, Animador Socioeducativo, Animador Comunitário, Animador Cultural, Animador Artístico, Animador Turístico…

Incrementa-se igualmente uma perspectiva bidireccional da formação para a Animação e da formação de Animadores.

Numa informação fornecida pelo Ministério para a Qualificação e o Emprego/Instituto do Emprego e Formação Profissional (1999), sobre o roteiro das profissões, era reconhecida a função social do animador e a necessidade do Estado aceitar a profissão.

> *«Ainda não há excesso de pessoas profissionalizadas nesta área. Aliás, nos últimos anos têm havido grande procura deste tipo de profissionais, talvez devido à recente consciencialização da importância desta actividade. No entanto, o não reconhecimento por parte do Estado desta profissão cria alguns entraves ao exercício da mesma.»*

O Ministério da Qualificação e do Emprego ainda considerava, dentro de um quadro evolutivo da Profissão de Animador, o seguinte:

> *«Esta profissão, embora já tendo alguns anos, só recentemente começou a dar que falar. De ano para ano as populações, e as autoridades competentes, vão tendo mais noção dos benefícios e da ajuda que estes profissionais podem trazer.*
>
> *De facto trata-se de pessoas habilitadas para, do ponto de vista social, contribuir para a reinserção, ocupação e integração, nomeadamente de crianças, oriundas de bairros degradados ou socialmente desfavorecidas. Têm um espaço de intervenção a não desprezar, tanto em zonas rurais como urbanas. O objectivo é colmatar, na medida das suas possibilidades, certas necessidades e anomalias existentes na sociedade. Através de actividades culturais, procurar inserir as pessoas na sociedade, ocupá-las e fomentar o gosto pelo convívio e passatempos lúdicos. A missão dos Animadores é programar um conjunto de acções de carácter educativo, cultural, desportivo e social, no âmbito do serviço onde estão integrados e das necessidades da população. Também levam alegria e boa disposição a hospitais e lares de terceira idade, através de visitas frequentes e programas de entretenimento».*

Da nossa parte, consideramos ainda a década de 90 como um tempo de viragem no código genético da Animação Sociocultural, rompeu-se com a exclusividade do modelo formativo de matriz francesa e este estende-se a outros horizontes. Realizaram-se, nesta década, 5 Congressos Internacionais de Animação Sociocultural, através da Associação Nacional de Animadores Socioculturais (ANASC), que serviram, entre muitas outras coisas, para abrir novas janelas, rever conceitos, partilhar experiências, analisar modelos formativos e, nomeadamente lançar pontes com o espaço iberoamericano, especificamente com: Espanha, Argentina, Brasil conferindo à Animação sociocultural o reforço da dimensão social.

Fruto da existência de vários movimentos à volta da Animação Sociocultural e do incremento formativo de Animadores, levado a cabo no Espaço do Ensino Superior,

alargam-se perfis de Animadores e amplia-se a empregabilidade através de vários incrementos: espaço educativo, espaço ambiental, espaço intercultural, espaço sociolaboral, espaço socioeconómico… daí estimarmos, no final da década de 90 (calculo feito a partir de dados provenientes dos congressos realizados), a existência de 1.500 Animadores Socioculturais profissionalizados

O SÉCULO XXI E A EMPREGABILIDADE EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL: SIM AO TRABALHO EM ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL NÃO AO EMPREGO DE ANIMADOR SOCIOCULTURAL.

Num recente trabalho inserido no projecto de investigação para a atribuição do grau de licenciatura em Animação Sociocultural, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD – Pólo de Chaves da autoria de Garrelhas (2008), intitulado *A Animação Sociocultural e os Animadores Socioculturais: estudo sobre a intervenção e a empregabilidade, regista-se* o volume de Animadores formados e a variedade das suas designações e a respectiva empregabilidade.

Assim, tendo como base os indicadores fornecidos pelo referido estudo e por outros dados por nós recolhidos, elaboramos o seguinte quadro que expressa as diferentes designações e o volume de animadores formados.

Instituição	Período de Formação	Designação	Grau Académico	Total de Animadores Formados
ESAP – Escola Superior Artística do Porto/Arvore	1986-2008	Até 2003 Animação Cultural, Actualmente Animação Sociocultural	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Ao longo dos 22 anos formou uma média de 100 Animadores
ISCE: Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas	1989-2008	Animação Cultural	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Dado nem sempre ter funcionado devido à escassez de candidatos formou cerca de 50 Animadores
Instituto Piaget	1990-2008	Animadores Socioculturais	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Formou 300Animadores Socioculturais
Escola Superior de educação de Santarem	1999-2008	Animação Cultural e Educação Comunitária	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Calcula-se a formação de 400 Animadores
Escola Superior de Educação de Portalegre	1999-2008	Animação Educativa e Sociocultural	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Calcula-se a formação de 400 Animadores

Instituição	Período de Formação	Designação	Grau Académico	Total de Animadores Formados
Escola Superior de Educação de Coimbra	1996-2008	Animador Socioeducativo	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Calcula-se a formação de 400 Animadores
Escola Superior de Educação de Beja	1999-2008	Animador Sociocultural	Bacharelato até 2003 e a partir desta data Licenciatura	Calcula-se a formação de 200 Animadores
Escola Superior da Educação da Guarda	2002-2008	Animação Sociocultural	Licenciatura	Calcula-se a formação de 200 Animadores
Escola Superior de Educação de Bragança	2003-2008	Animação Artística	Licenciatura	Calcula-se a formação de 60 animadores
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	2004-2008	Animação Sociocultural	Licenciatura	Animadores ainda em formação
Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha	2004-2008	Animação Cultural	Licenciatura	Animadores ainda em formação

Instituição	Período de Formação	Designação	Grau Académico	Total de Animadores Formados
Escola Superior de Educação de Viseu	2005	Animação Cultural	Licenciatura	Animadores ainda em formação
Escola Superior de Educação de Castelo Branco	2005	Animação Cultural	Licenciatura	Animadores ainda em formação
Escola Superior de Educação de Lisboa	2006	Animação Sociocultural	Licenciatura	Animadores ainda em formação
Escola Superior de Educação de Setúbal	2007 (inicio)			Animadores ainda em formação

Fonte: Carrelhas/Lopes (2008).

Na sequência do quadro apresentado, estima-se a existência de um número superior a 2.000 com formação Superior e, se adicionarmos os Animadores Técnicoprofissionais e os autodidactas, podemos considerar a existência de mais de 5.000 Animadores.

Acresce a evidência que no futuro a este número seja adicionado anualmente uma média de 500 Animadores Socioculturais com formação superior e uma média de 1.000 Tecnicoprofissionais.

Pensamos que a manter-se este quadro o mercado não vai ter capacidade para absorver todos.

Garrelhas (2008) inquiriu 313 Animadores com formação de nível superior localizados nas seguintes regiões: Santarém, Aveiro, Lisboa e Setúbal. Dos auscultados verificou-se que os animadores socioculturais com Formação superior possuem uma empregabililidade elevada, cerca de 70%.

A empregabilidade do animador, no quadro actual, está a ser assegurada essencialmente por instituições de diversa natureza: Fundações, Lares, Misericórdias, Autarquias, Associações, Museus, Bibliotecas, Escolas, Jardins-deinfância, Estabelecimentos Prisionais, Grupos com Necessidades Educativas Especiais, Casas de Turismo Rural, Parques Naturais, ATL(s), Regiões de Turismo, Estâncias Termais, Centros Comerciais, Hospitais…

EVOLUÇÃO DA EMPREGABILIDADE DOS ANIMADORES SOCIOCULTURAIS EM PORTUGAL

	Entidades Empregadoras	Animação/tipo	Perfil de Animador	N.º de Animadores Profissionalizados
Anos 50	FNAT, SPN, Colectividades de Cultura e Recreio	Recreativa/Entretimento	Animador Artístico	
Anos 60	FNAT, SPN, Colectividades de Cultura e Recreio, Grupos Católicos Progressistas, Movimentos Políticos Democráticos	Recreativa/Entretimento e Animação Sociocultural Animador Artístico	Animador Sociocultural	Estima-se a existência de 50 Animadores Profissionalizados
Anos 70	FAOJ, INATEL, Junta Central das Casas do Povo, Associativismo, Cooperativismo, Autarquias, Centros Culturais	Animação Sociocultural/ Animação Socioeducativa	Animador Sociocultural e Animador Socioeducativo essencialmente provenientes da acção cultural e artística	Calcula-se a existência de 500 Animadores Profissionalizados

	Entidades Empregadoras	Animação /tipo	Perfil de Animador	N.º de Animadores Profissionalizados
Anos 80	FAOJ, INATEL, Junta Central das Casas do Povo, Associativismo, Cooperativismo, Autarquias, Centros Culturais	Animação Sociocultural/ Animação Socioeducativa/ Animação Turística/ Animação Comunitária e Animação Ambiental	Animador Sociocultural com intervenções diversificadas a partir de um perfil formativo tendo em conta o âmbito de referencia	Pelos dados recolhidos aponta-se para a existência de 700 pessoas profissionalizadas à volta da Animação Sociocultural
Anos 90	INATEL, Associativismo, Cooperativismo, Autarquias, Lares de Terceira Idade, Centros Educativos, Museus, Bibliotecas, Regiões de turismo, Centros Comerciais...	Animação Sociocultural projectada em Âmbitos Diversos: Animação Socioeducativa, Animação Turística, Animação com os diferentes grupos etários, Animação Ambiental...	Animador Sociocultural com intervenções diversificadas a partir de um perfil formativo tendo em conta o âmbito de referencia	Calcula-se a partir dos dados recolhidos a existência de 1500 pessoas profissionalizadas nas áreas da Animação Sociocultural

	Entidades Empregadoras	Animação /tipo	Perfil de Animador	N.º de Animadores Profissionalizados
Sinais para o século XXI	O Novo paradigma da Empregabilidade: o fim do emprego e o aparecimento de Empresas de Animadores Socioculturais para responderem ao crescente volume do trabalho em	Animação Sociocultural Animação Sociocultural projectada em Âmbitos Diversos: Animação Socioeducativa, Animação Turística, Animação Ambiental, Animação de Grupos com necessidades Educativas Especiais, Animação de Estabelecimentos Prisionais, Animação na infância, animação na Juventude, animação de adultos, Animação na terceira idade, Ciberanimação, etc.	Um Perfil de Animador Sociocultural detentor de vários perfis e com abertura para um trabalho em rede	Pelos dados recolhidos existem em Portugal na actualidade mais de 2000 Animadores Socioculturais e cuja taxa de empregabilidade ronda os 80%

Fonte: Lopes (2008).

CONCLUSÃO

Importa registar, em termos conclusivos, o crescente número de Animadores Socioculturais existentes em Portugal.

Tendo em conta a dimensão territorial e o número de habitantes, Portugal é o País, no quadro da União Europeia que mais Animadores forma, é ainda o País que mais cursos superiores de Animação possui, mais estabelecimentos de Ensino Superior ministram Animação.

Aproximadamente dezena e meia de estabelecimentos de ensino superior lançam anualmente cerca de meio milhar de Animadores e o Ensino intermédio lança anualmente mais de um milhar de técnicoprofissionais para o mercado de Emprego. Esta constatação deve levar a uma profunda reflexão sobre o seguinte:

— Será possível manter este ritmo formativo?
— Justifica-se a existência de todos os cursos?
— Quem forma estes Animadores?

Também é pertinente que, no quadro formativo dos Animadores Socioculturais do Futuro, se tenham presentes as profundas alterações operadas nos cerca de sessenta anos de existência da Animação Sociocultural em Portugal por ter presente os seguintes dados:

— De um Animador formado a partir da prática e da experiência e desprovido de formação académica, evoluiu-se para um Animador Sociocultural de formação académica mas desprovido de formação prática (o importante seria aliar a teoria à prática e a prática à teoria).

— Quem são os Formadores dos Animadores Socioculturais e qual o seu perfil? Temos constatado a existência de Professores que ministram formação a Animadores e que desconhecem o que é a Animação Sociocultural, por exemplo o mesmo curriculum por vezes dá para todos os «clientes», sejam eles Animadores, Psicólogos, Professores, Economistas, Educadores…

— Também se operou uma radical transformação a nível dos sexos, pois de uma profissão esmagadoramente masculina (anos 50 a 80), evoluiu-se para uma

profissão essencialmente feminina.

— Operou-se também uma mudança da matriz formativo, assim, de um modelo de animação e de animador marcadamente francófono (anos 70-80) alargou-se o quadro tipo para uma componente Iberoamericana, a partir dos anos 90, o que conferiu à Animação Sociocultural uma dimensão mais social.

— Entre os anos 60 e 90 existiu emprego em Animação. No século XXI vai existir muito trabalho em Animação, mas não o modelo de emprego do século XX, isto requer preparar os Animadores para um novo conceito de empregabilidade assente no trabalho em rede e não no trabalho por conta de outrem, na criação de empresas que respondam ao pulsar do novo tempo e que os contratos programa com lares, hospitais, jardins de infância, autarquias, organizações governamentais e não governamentais, dêm respostas aos diferentes Âmbitos de Animação existentes e ainda aos que hão-de vir, porque o movimento da vida vai sempre gerar novas necessidades e consequentemente novos âmbitos.

Por isso continuo crente no Futuro da Animação e dos Animadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÁRIO, Rui (1999): *Educação de Adultos: um campo e uma Problemática*, Lisboa, Educa.

Documento de Reflexão do II Encontro de Animadores Socioculturais do FAOJ, Figueira da Foz, Texto Policopiado.

GARCÍA, Orlando (1980): *Animação na e através da comunidade*, Lisboa, Edição Policopiada.

— (1993): «Panóplia de Ofícios nas "Artes de viver" A actividade(sócio) cultural e a sua constelação de agentes e agências», in. AAVV, *Estruturas Sociais e Desenvovimento*, Actas do II Congresso Português de Sociologia Volume II. Lisboa/Fragmentos, pp. 365-371.

GARRELHAS, Catarina (2008): *Animação Sociocultural e os Animadores Socioculturais – Estudo sobre a Intervenção e a Empregabilidade*, relatório de estágio e projecto de investigação, licenciatura em Animação Sociocultural, Chaves, UTAD.

LOPES, Marcelino de Sousa (2006): *Animação Sociocultural em Portugal*, Chaves, Intervenção.

MINISTÉRIO PARA A QUALIFICAÇÃO E O EMPREGO / INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL (1999): *Profissões/Cursos – Informação e Orientação Profissional*,

Lisboa, IEFP.

PODER LOCAL (1986): *Revista de administração Democrática*, Lisboa, Edição policopiada.

CURRICULUM SINTÉTICO

Marcelino de Sousa Lopes, Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia de Salamanca, com a tese *Animação Sociocultural em Portugal – perspectiva histórica de 1974 a 1999*, sob a orientação do Prof. Doutor Victor Ventosa.

Animador Sociocultural de 1979 a 1998 nos organismos: FAOJ: Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, IJ: Instituto da Juventude, e IPJ: Instituto Português da Juventude.

Leccionou nos seguintes estabelecimentos de ensino: Escola do Magistério Primário de Chaves (Movimento e Drama), Escola Secundária Camilo Castelo Branco de Vila Real (Teatro), Escola Profissional Vértice de Paços de Ferreira (Expressão Dramática), Escola Profissional de Espinho (Técnicas de Animação), Escola Psicossocial do Porto (Expressão Dramática), Escola Profissional de Murça (Expressão Dramática, Animação Sociocultural e Área de Estudos da Comunidade).

Docente da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro a partir de 1998, onde lecciona, entre outras, as seguintes disciplinas: Técnicas de Animação no curso de Licenciatura em Recreação Lazer e Turismo; Expressão Dramática, Teatro na Educação e Metodologia da Expressão Dramática no Curso de Licenciatura de Educadores de Infância; Teoria e História da Animação Sociocultural, História do Movimento Associativo em Portugal e Expressão Dramática e Animação Teatral no Curso de Licenciatura em Animação Sociocultural.

Membro fundador e dirigente das seguintes associações: Grupo de Teatro Ensaio Transmontano (1974); Grupo de Teatro Plebe Transmontana (1976); Grupo de Teatro da Casa de Cultura da Juventude (1979); Centro Cultural Regional de Vila Real (1980); Filandorra Teatro do Nordeste (1986); Trupe da Vila (1990); Associação Nacional de Animadores Socioculturais – ANASC (1996), Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia – APAP (2005), Intervenção (2006), Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural – RIA (2007).

Frequentou diversos cursos e estágios nacionais e estrangeiros no domínio do Teatro, Expressão Dramática, Fantoches e Formas Animadas, Animação Sociocultural, Associativismo, Técnicas de Ar Livre, Dinâmicas e Animação de Grupos e Animação

Turística.

Encenador e actor em diversos trabalhos levados a cabo pelos grupos: Teatro Ensaio Transmontano, Bando, Plebe Transmontana, Casa de Cultura, Filandorra e Trupe da Vila.

Formador nas áreas do teatro, expressão dramática, formas animadas, associativismo e animação sociocultural.

Participou na organização de diversos eventos, nomeadamente: encontros, festivais, mostras de teatro, congressos, jornadas, fóruns, seminários, certames ligados a: animação sociocultural, animação teatral, cidadania, participação, voluntariado, associativismo fantoches, teatro na educação, artes, terapias, animação turística, gestão cultural, etc.

Proferiu várias comunicações em congressos e Jornadas sobre: Teatro; Expressão Dramática; Animação Sociocultural; Associativismo; Ócio e tempo livre; Turismo, Animação Turística, Turismo Juvenil, Teatro e Educação; Fantoches e Formas Animadas na Educação.

27

El perfil del animador sociocultural en contextos multiculturales

María José Aguilar Idáñez
Catedrática de Trabajo Social y Servicios Sociales Directora del GIEMIC (Grupo Interdisciplinar de Estudios sobre Migraciones, Interculturalidad y Ciudadanía) de la Universidad de Castilla-La Mancha
E-mail: mariajose.aguilar@uclm.es Website: www.giemic.uclm.es

Resumen

Nuestras sociedades se han transformado en un corto período de tiempo en sociedades de inmigración, cuando hasta hace pocos años eran más bien sociedades de emigración. Los flujos migratorios internacionales actuales han aumentado y diversificado el número de países emisores y receptores de migrantes, y han convertido a muchas de nuestras sociedades en emisoras y a la vez receptoras simultáneamente de personas migrantes. Estas circunstancias han modificado sustancialmente el contexto de intervención del animador sociocultural que, inevitablemente, es de naturaleza multicultural y multiétnica.

Frente a estas nuevas realidades está planteándose en paí ses como España la necesidad de nuevas figuras de intervención en el campo de la intervención sociocultural y socioeducativa, tales como el mediador y el educador intercultural. En esta ponencia se propone un planteamiento diferente, en el que se defiende la necesidad no de crear nuevas figuras profesionales que complementen la intervención del animador cuando éste se encuentre en contextos multiculturales, sino de dotar al perfil del animador de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollar un trabajo socioeducativo verdaderamente intercultural. En este sentido, la comprensión de ciertos fenómenos y el desarrollo de actitudes interculturales, se convierte en un elemento fundamental de la formación del animador. Finalmente, se plantean reflexiones para el debate acerca de los retos y desafíos que en España podríamos realizar, desde la perspectiva y necesidad de un trabajo social intercultural.

Palabras clave: Interculturalidad, mediación, educación intercultural, perfil del animador.

Nuestro modelo del mundo no es el mundo.

L. Watzlawick

¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.

Albert Einstein

Antes de adentrarnos en consideraciones técnicas, debemos partir de un hecho: las necesidades existentes en la relación y comunicación entre personas de culturas diversas. Las personas extranjeras que vienen a vivir a un nuevo país (migrantes, refugiados) que son de otros orígenes culturales, manifiestan cierta distancia y diferencias con respecto a la sociedad que los recibe, y las posibilidades sociales y económicas de acceder a una vida en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos, se encuentran obstaculizadas en ocasiones a causa del trato que reciben por su origen cultural, por su estatus de inmigrante y por su precaria condición socioeconómica.

La educación y la mediación intercultural, aparecen en nuestro contexto como recurso que contribuye a mejorar la comunicación, la relación y la integración entre culturas minoritarias de origen extranjero y la sociedad receptora. Se entiende este objetivo como un proceso dinámico que hará frente a presiones asimilacionistas y tendencias segregadoras por igual, para asegurar el acceso de las personas migrantes a los servicios y a la participación comunitaria en igualdad de condiciones que el resto de ciudadanos. Esto implica, por un lado, fomentar la autonomía social de los recién llegados en su relación con los profesionales de los servicios y con la sociedad en general. Implica, también, potenciar al máximo la sensibilización y el conocimiento de las diferencias culturales por parte de los profesionales, agentes sociales y comunidad autóctona, todo esto para conseguir una relación estrecha entre miembros de una sociedad cambiante, enriquecida por el contacto entre culturas, respetuosa con la existencia de rasgos culturales diferenciados, así como de redes o asociaciones de base étnica, y generadora de servicios adaptados a las necesidades de una ciudadanía cada vez más plural y diversa.

1. CÓMO Y POR QUÉ SURGE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Se trata de un movimiento de renovación pedagógica que surge como modelo de intervención social en la década de los ochenta, dentro del paradigma multicultural, que valoriza la diferencia en lugar de estigmatizarla. Nace a partir del reconocimiento de la diversidad cultural (existencia de minorías étnicas en un territorio), ya sean éstas internas o externas. Este tipo de educación está *«basada en el intercambio, la interacción, la*

solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas» (Puig i Moreno, 1991: 16).

Apareció primero en EE.UU. durante los años sesenta, y en Europa más tardíamente, en los setenta. Los inicios consistieron en programas de educación compensatoria, tratando de igualar las posibilidades de éxito y reducir el fracaso escolar, de los niños «culturalmente diferentes». Pero la insuficiencia y limitación de estos modelos obliga a desarrollar una concepción pedagógica más global que valorice la diferencia y no la estigmatice. Porque se considera necesario:

— Renovar currículos monoculturales.
— No separar grupos en la escuela.
— No presentar como monolíticas las culturas.
— Llevar al terreno educativo el enriquecimiento cultural.
— Intervenir educativamente sobre la interacción escuela-sociedad.

Dicho de forma comparativa, la diferencia principal entre la educación multicultural y la educación intercultural es la siguiente:

EDUCACIÓN MULTICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Consiste en favorecer la *coexistencia* de grupos distintos en una sociedad. Está orientada a la aceptación y al mero respeto a los grupos que son diferentes al propio.	Consiste en favorecer la *interacción*, el intercambio, la reciprocidad, la apertura y la solidaridad efectiva entre todos los grupos. Está orientada al reconocimiento y la paridad entre todos.

La reflexión teórica europea sobre educación intercultural puede sintetizarse en un proceso que va desde la asimilación o el mestizaje a la interculturalidad. Así, los primeros documentos en que se plantea la necesidad de la educación intercultural proceden del Consejo de Europa, ya en los años ochenta. En ellos se constata que:

— Las sociedades se han hecho multiculturales.

— Cada cultura tiene sus especificidades.

— No se trata de tender al mestizaje sino de promover la comunicación y aceptación del otro.

— El interculturalismo es la elección de una sociedad humanista (y afecta no sólo a inmigrantes, sino a la sociedad en general).

En el *Informe de expertos sobre Políticas de Inmigración e Integración Social de los Inmigrantes en la UE* (1990), se afirma que la educación intercultural es la estrategia más coherente para la integración de los inmigrantes, porque la reflexión sobre asuntos potencialmente conflictivos para la convivencia, desde diversos puntos de vista, ayuda a

prevenir el racismo y la xenofobia. Asimismo, se afirma que el pluralismo cultural es indisociable del proceso de modernización de nuestras sociedades europeas.

2. QUÉ ES LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EN QUÉ SE DIFERENCIA DE OTROS MODELOS EDUCATIVOS

La interculturalidad es un proceso que busca el encuentro y la comunicación entre personas de diferentes culturas, en condiciones de igualdad y con visión crítica, tanto hacia la otra cultura como hacia la propia. Con ello, se permite el descubrimiento de valores culturales ajenos y se favorece el desarrollo de las culturas en contacto.

Pero para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad, sea cual sea su cultura y opciones identitarias. Por ello, no se puede avanzar si los esfuerzos se dirigen sólo a una de las partes implicadas, como lamentablemente a veces se hace con frecuencia. Y tampoco se puede avanzar en este proceso si se consideran las culturas como algo estático, monolítico e inmutable. Por el contrario, las culturas, todas las culturas, se transforman y modifican permanentemente y son el resultado de procesos de adaptación individual y colectiva ante nuevas situaciones, el resultado también de opciones y decisiones personales y colectivas, que se toman a medida que se entra en contacto y se desarrollan y construyen nuevas prácticas.

Si la intervención se restringe y limita al mundo escolar no avanzaremos lo suficiente y los avances serán lentos. Ahora bien, la escuela es un ámbito privilegiado para trabajar en el respeto y reconocimiento de lo diferente, para trabajar en la interacción, la reciprocidad y la solidaridad, combatiendo el racismo, la discriminación y la xenofobia.

La educación intercultural se diferencia de otros modelos educativos, como por ejemplo:

— Educación racista o segregadora (que promueve el apartheid, la guetización).

— Educación asimilacionista (a la cultura dominante y a la lengua del país de destino, tratando de ignorar la cultura y lengua de origen). Este modelo asimilacionista homogeniza sin atender a la diversidad cultural y destina su esfuerzo sólo a las minorías.

— Educación integracionista o compensatoria: intenta promover la igualdad de oportunidades, utiliza profesores de apoyo, está centrada en las capacidades individuales (no en el bagaje cultural colectivo) y sigue centrada sólo en las

minorías.

— Educación pluralista: plantea el derecho a la diferencia, provee de información sobre las minorías y la funcionalidad de la lengua, pero en la práctica separa en grupos y no aborda las desigualdades reales, considerando cada grupo minoritario como algo monolítico y homogéneo. Y con todo ello, hace peligrar el consenso social porque promueve el respeto pero no asegura el contacto.

Esta educación pluralista o multiculturalista se apoya en el relativismo cultural (con lo que se pierde la valoración crítica de toda cultura), acaba promoviendo —de hecho— nuevos racismos que no por sutiles son menos peligrosos, y promueve también la irresponsabilidad social, ya que no prepara para el conflicto.

Tanto los modelos asimilacionistas como los compensatorios y multiculturalistas (pluralistas) no permiten superar los estereotipos, con lo que ninguno evita futuras discriminaciones.

La educación intercultural en la escuela debe cuestionar los contenidos que se enseñan y ser un instrumento que ayude a comprender el mundo y poder enfrentar sus desafíos.

Algunos de los principios de la educación intercultural y algunos de sus contenidos clave se entroncan fuertemente con los planteamientos básicos de la Animación Sociocultural (ASC); a saber:

— Consideración de la diversidad humana como algo positivo.

— Se constituye como una alternativa crítica a la educación monocultural.

— Se dirige a todos los miembros de la sociedad (no sólo a los niños).

— No es culturalismo (Malgesini y Giménez, 2000: 131-134).

Por ello, en educación intercultural:

— No hay que separar lo que se quiere unir.

— Es preciso desarrollar nuevos contenidos curriculares y contactos experienciales.

— Alumnos, padres y profesores deben participar activamente en el proceso: implicación de toda la comunidad escolar.

— Hace referencia a la enseñanza-aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos.

— Nunca es un proceso neutro.

— No pretende ocultar el conflicto, sino trabajar con él.

Esta visión del conflicto significa lo siguiente:

— La existencia de una sociedad multicultural implica la presencia de conflictos.

— Debemos conocer las causas que los provocan, las condiciones de vida de otras culturas o el fenómeno de las migraciones.

— Los conflictos derivados de la multiculturalidad son *potencialmente positivos* para la sociedad.

— *Todos estamos implicados en el conflicto*: las minorías, las minorías solidarias, la gran mayoría, los medios de comunicación, los poderes públicos, etc.

— El conflicto forma parte de la dinámica social y es *motor del cambio* social.

— No se trata, por tanto, de evitar u ocultar los conflictos, sino de saberlos gestionar bien para que se conviertan en posibilidades de cambio, transformación y mejora para todos.

De este modo, la educación intercultural va dirigida a toda la sociedad y fundamentalmente a la mayoría:

La educación intercultural pretende que la sociedad autóctona…	**La educación intercultural promueve que las minorías étnicas…**
Conozca y *modifique los estereotipos y prejuicios* que tiene sobre los grupos minoritarios.	Conozcan y *modifiquen los estereotipos y prejuicios* que tienen de la mayoría.
Favorezca el *conocimiento y la valoración positiva* y crítica de las culturas minoritarias.	Favorezcan el *conocimiento y la valoración positiva* y crítica de las culturas mayoritarias.
Propicie una *toma de conciencia* sobre la necesidad de un mundo más justo.	Den a conocer la *propia cultura*.
La educación intercultural pretende que la sociedad autóctona…	**La educación intercultural promueve que las minorías étnicas…**
Promueva *actitudes, conductas y cambios* sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan relaciones positivas.	Promuevan *actitudes, conductas y cambios* sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida.

3. ¿CÓMO HACERLO?

A partir de la experimentación porque sólo el conocimiento intelectual se queda corto, no alcanza para cambiar actitudes. Educar en valores, formar actitudes y dar la posibilidad a las personas de entrar y participar en un proceso del que deben ser

protagonistas y donde el aprendizaje parta de ellos mismos, de sus vivencias y conocimientos previos, porque un mero conocimiento intelectual de la injusticia y la discriminación no conlleva un cambio de actitudes.

Es preciso trabajar desde el enfoque socioafectivo, articulando de forma interrelacionada, con un sentido de globalidad, el plano del sentir, del pensar y del actuar. Un aprendizaje que necesariamente debe ser dialógico, a partir de la interacción de las personas de diferentes culturas, no a partir de la transmisión de un «cuerpo cultural» determinado y definido por los poderes dominantes.

El proceso de trabajo que se propone desde el Colectivo Amani (1994) es el siguiente:

1. Crear el grupo.
2. Examinar las percepciones, propias y ajenas.
3. Ampliar las vistas.
4. Analizar la interdependencia de factores (culturales, económicos, etc.) y su influencia.
5. Planificar el cambio.

En todo caso, y ya sea que trabajemos dentro o fuera del ámbito escolar, será necesario trabajar apoyados en tres pilares o estrategias básicas (Galván y Franco, 1996) que coinciden plenamente con los planteamientos metodológicos básicos de la ASC:

— Conocer y reconocer conjuntamente la realidad.

— Promover procesos de cambio.

— Generar y fortalecer procesos y estrategias participativas.

4. LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

La naturaleza de la mediación como intervención de terceros para apoyar a partes involucradas en conflictos se hace más compleja cuando se incorpora la variante cultural: cultura de las partes, cultura del mediador, influencia de los factores culturales en la relación y contenido del conflicto, etc. El término «mediador» tiene acepciones diferentes y suele emplearse para designar a *«cualquier persona que interviene en alguna disputa con el objetivo de conminar a las partes a que pongan fin al conflicto con un acuerdo»* (Martínez de Murguía, 1999: 111), ya sea de manera profesional o

voluntaria. Podemos definir la mediación como un proceso por el cual una tercera persona neutra intenta, por el medio de la organización de intercambios entre las partes, permitir a esas personas la confrontación de sus puntos de vista y buscar, con su ayuda, una solución al conflicto que las opone. Referida al campo de la mediación intercultural, ésta puede definirse como *«una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación efectiva y la comprensión mutua, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados*» (Giménez, 1997: 142).

Esta modalidad de intervención relativamente reciente en España, tiene una larga tradición en el mundo anglosajón. Podemos citar a modo de ejemplos: *The Miami Community Mental Health Program* o el *London Interpreting Project* (LIP). En este último, se distinguen tres tipos de mediación: el modelo lingüístico, el modelo de equipo profesional y el modelo centrado en el cliente (Podro, 1994). En España, además de la pionera Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI) de la Comunidad de Madrid (recientemente reconvertida en Escuela de Voluntariado), existen en la actualidad numerosos cursos de formación y especialización en la materia, organizados por universidades, entidades públicas y diversas ONG. También se han creado varios servicios públicos en el ámbito de algunas Comunidades Autónomas (Aragón, Murcia, etc.), donde destaca por su mayor envergadura el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) de Madrid. En estos servicios, observamos que el mediador intercultural es una nueva figura, que va emergiendo paulatinamente en nuestro país, al igual que otros países receptores de flujos migratorios internacionales. En Europa va adoptando diferentes matices y denominaciones: *«linkworkers»* o trabajadores de enlace (Inglaterra, Suecia, etc.), «mediadores lingüístico-culturales», «mediadores culturales» (en muchos otros lugares). Van surgiendo mediadores sociojurídicos, sociolaborales, sanitarios, educativos, siempre adjetivándose esas especialidades con la palabra «intercultural» u otras expresiones como puede ser la de «mediador laboral en contextos multiculturales», etc.

Están en marcha varios proyectos transnacionales comunitarios para la configuración de estas nuevas categorías. En el último plan de empleo francés, por ejemplo, se registran categorías como el «mediador vecinal» o «agente comunitario». En la literatura especializada y en los programas se distingue el mediador «natural» y el «institucional» o profesionalizado. Ya se van conociendo modalidades dentro de este nuevo campo en ascenso que es la mediación intercultural. En Londres, por ejemplo, se distinguen tres tipos de equipos de mediación: «orientados a la comunidad», «orientados a la institución» o «en posición intermedia».

En todo caso, la llegada y asentamiento de inmigrantes y refugiados en un

determinado país genera nuevos ámbitos para la mediación social principalmente por tres motivos: el desconocimiento por los foráneos del nuevo contexto social y cultural, las particularidades que se van produciendo en la «posición socioeconómica» de los sectores más marginados (precariedad jurídica, guetización residencial, escolar o sanitaria, etc.) y su distintividad étnica, cultural, racial, religiosa y/o lingüística respecto a la sociedad receptora. En estos contextos de inmigración y nueva multiculturalidad, la mediación social o sociocultural se va haciendo cada vez más necesaria en diferentes campos. Primero, en lo referente a la incorporación socioeconómica y residencial del foráneo al nuevo contexto: se trata en definitiva de cómo irse ubicando en un mundo extraño en lo institucional, normativo, asociativo, territorial, etc. Un segundo ámbito de actuación viene dado por la adaptación de las instituciones educativas, sanitarias, judiciales, etc., a estos nuevos colectivos sociales: acceso real y paritario a los recursos sociales, reciclaje de los profesionales, etc. Tercero, lo relativo al establecimiento de relaciones sociales de convivencia efectiva entre autóctonos y extranjeros: desde la superación de estereotipos, prejuicios, recelos y miedos, hasta la evitación, prevención y resolución de conflictos, pasando por la difícil consecución del reconocimiento y comprensión del «otro» como interlocutor y del establecimiento de comunicación real (Giménez, 2003).

La mediación consiste en la participación de una tercera persona neutral en una disputa o negociación entre dos partes. Es una forma de resolver los conflictos por medio de un mediador, una tercera parte neutral, el rol que consiste en ser tercero en la comunicación, guiar a las partes en la definición de los temas y actuar como agente de resolución de los conflictos, ayudando a los que disputan a llevar su propia negociación a buen término. Se entiende la mediación, más que como una forma «alternativa» de resolver los conflictos, como una forma «complementaria» de resolver los conflictos, actuando en aquellas cuestiones que derivan del principio de autonomía de la voluntad y en las que, por consiguiente, las partes implicadas pueden encontrar y fijar ellas mismas la solución a su controversia. La mediación ofrece la posibilidad de que ambas partes reciban su parte de satisfacción. Se limitan los procedimientos agresivos, pero la metodología sigue siendo la de considerar los conflictos como problemas. El mediador debe centrarse en ayudar a resolver los conflictos. Se trata de superar las visiones individualistas y unilaterales del conflicto de forma que las partes puedan dar lugar a la configuración de una nueva salida a su problema, que ambas partes sientan como propia. En general, con la mediación se consigue aumentar la comunicación constructiva entre las partes e incluso se llega a «arreglar» el problema que ha hecho nacer el conflicto (Belloso, 2003).

De esa forma, tanto las relaciones predominantemente interpersonales como las grupales e institucionales en las que están involucradas autóctonos y extranjeros, se convierten en ámbitos que requieren mediación sociocultural. Y no nos referimos exclusivamente al rol más o menos formalizado del mediador como tal, sino también a

que la labor que llevan a cabo con inmigrantes y refugiados figuras sociales muy distintas —líderes de asociaciones, profesionales colaboradores de diversas ONG, animadores socioculturales, trabajadores sociales, etc.— requiere perfiles y contenidos propios de la mediación social, en tanto que dichas figuras están interviniendo sobre situaciones de contacto entre sujetos socioculturalmente diferenciados.

El papel del mediador es importante, y no porque sea una parte imparcial y neutra en el conflicto, sino porque su mera presencia altera el equilibrio de poder, que frecuentemente suele ser desigual entre las partes. La mejora de la comunicación entre la persona o grupo atendido y el interventor, o entre todo el sistema demandante y la Administración pública, a quien se facilita un clima positivo y pacífico entre todos los implicados en una intervención grupal, restituye a un grupo la iniciativa y ayuda a que crezca en su autoconocimiento y autodominio. Todos ellos son objetivos del trabajo social que la formación en el estilo y las técnicas de mediación pueden promover, y que pueden entroncarse bien con los enfoques de potenciación (*empowerment*) y defensa activa (*advocay*).

5. EL PERFIL DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL COMO MEDIADOR Y EDUCADOR INTERCULTURAL

Nuestro planteamiento, por tanto, defiende la necesidad de los mediadores interculturales en contextos de intervención social, socioeducativa y sociocultural, sólo si se requiere traducción lingüística; ya que entendemos que los animadores socioculturales y los trabajadores sociales deben desarrollar la labor de mediación como parte sustantiva de su perfil profesional. ¡Mal estaríamos si fuese necesario un mediador entre una persona o grupo foráneo y un animador!

Como acertadamente ha escrito Nuria Belloso (2003), hay que diferenciar las actuaciones en el ámbito de la intervención social profesional de las propiamente actuaciones en mediación. Sin embargo, la intervención social, en nuestra opinión, ofrece una ubicación idónea para realizar mediaciones de diversa intensidad. Es decir, y en el tema concreto que aquí estamos tratando, la relación con inmigrantes requiere una preparación determinada que efectivamente puede desarrollar un abogado, un psicólogo, un trabajador social o un animador sociocultural profesional. Pero hay algunas problemáticas que afectan a este colectivo que exigen una sensibilidad especial, como sucede en todas aquellas cuestiones que suponen o implican un conflicto (entre el inmigrante y sus vecinos, entre el inmigrante y el sistema educativo, entre el inmigrante y la formación religiosa, etc.), donde sí se hace necesaria la asistencia de una persona formada en mediación (que bien puede ser un abogado, un psicólogo, un trabajador social o un animador).

Por otra parte, debemos recordar que el trabajo social intercultural tiene una larga tradición en el campo profesional de la intervención social, aunque se haya desarrollado bajo otras denominaciones en el pasado. En el mundo anglosajón podemos identificarlo con los modelos de intervención profesional denominados antiopresivo y antirracista (Payne, 1999). En los países latinos, las prácticas profesionales más antiguas se remontan a los movimientos y programas de desarrollo indigenista y desarrollo comunitario en comunidades rurales y urbanas de América Latina, iniciados en la década de los sesenta (Aguilar, 1998 y 2005). En el caso español, existe también una larga tradición en materia de intervención profesional en contextos de minorías étnicas, referida al caso de la población gitana, que, además, ha sido uno de los primeros ámbitos donde ha comenzado a utilizarse la mediación intercultural en nuestro país. Lo mismo podríamos afirmar sobre la educación intercultural (véanse, por ejemplo, las actuaciones de la Asociación del Secretariado General Gitano, en materia de educación y mediación).

Entender la función de mediación intercultural como una parte sustantiva del perfil profesional del animador sociocultural, supone ciertos retos y desafíos para la formación de los futuros profesionales y el reciclaje de los graduados en educación social: implica incorporar de forma expresa en el currículum formativo los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, que permitan la intervención profesional de calidad en contextos multiculturales. Es decir, sería necesario incorporar en el currículum formativo del animador profesional, elementos tales como:

— Impartir cursos y seminarios sobre migraciones e interculturalidad, sobre lenguas y culturas de origen de los inmigrantes, sobre legislación y recursos específicos del país.

— Incorporar la interculturalidad como eje transversal de la formación, realizando las adaptaciones curriculares correspondientes en los contenidos de todas las materias (teóricas, metodológicas, prácticas y complementarias).

— Talleres de sensibilización para trabajar los aspectos actitudinales del profesional.

— Talleres para el desarrollo de habilidades en materia de comunicación, negociación y mediación.

— Potenciar la realización de prácticas supervisadas en contextos multiculturales y multiétnicos.

Existe unanimidad en considerar que el mediador —independientemente de su campo profesional específico (abogado, psicólogo, trabajador social o animador)—, debe tener desarrolladas una serie de cualidades relevantes para su perfil, tales como:

— Visión de la realidad abierta y ecuánime, equilibrada y realista.

— Flexibilidad de ideas y capacidad de escucha activa, empatía y paciencia.

— Visión global —no simplista, sino compleja— de los problemas y conflictos que se deben resolver.

— Conocimiento de algunas técnicas psicosociales (motivaciones para la conducta, factores que inciden sobre ella, recursos de persuasión, mecanismos para facilitar la comunicación, etc.).

— Creatividad para imaginar estrategias de intervención que eviten el estancamiento.

— Además del conocimiento suficiente del ámbito particular del conflicto.

Yo me pregunto, y os pregunto: «¿Acaso no son éstas cualidades que debe tener todo buen animador? ¿Por qué se demanda, entonces, desde los servicios sociales, educativos y sanitarios, y desde sus profesionales, la necesidad de tener al lado un mediador intercultural?».

Si cuando se trata de mediar en conflictos entre personas autóctonas (entre padres e hijos, o con padres adoptantes, o entre una pareja en conflicto) no se demanda insistentemente la necesidad de tener al lado un mediador familiar, por ejemplo, ¿por qué sí se formula esta demanda cuando se trata de personas foráneas? ¿Acaso existe un temor latente a lo diferente? ¿Acaso es preferible que otros «profesionales» se encarguen de gestionar lo que nos resulta incómodo?

Quizás sea oportuno recordar aquella frase de Claude Lévy-Strauss, cuando decía: *«Descubrir a los otros es descubrir una relación, no una barrera»*.

Podemos seguir formulándonos preguntas…, pero lo importante no es decir cuestiones discutibles (todas mis afirmaciones precedentes lo son), sino suscitar cuestiones vitales.

Recuerdo que hace más de dos décadas los trabajadores sociales renunciamos de alguna manera —de hecho— al nuevo espacio que se abría para el trabajo sociocultural con grupos y comunidades desde los servicios sociales, dedicándonos con más intensidad a la gestión de prestaciones y servicios. Ese espacio de intervención fue ocupado por los animadores y educadores… ¿Será la mediación otro aspecto del perfil al que estaremos dispuestos a renunciar —de hecho—?

Del mismo modo que hace más de veinte años advertí —como animadora y trabajadora social— de las graves consecuencias que tendría la estrategia de «encerrarse en los cómodos despachos», hoy vuelvo a advertir —dudo si con éxito— sobre este nuevo reto…

En mi modesta opinión, considero que ni los animadores socioculturales ni los trabajadores sociales necesitamos que nadie medie en nuestras relaciones con usuarios procedentes de otros países. Es más, pienso que la mediación intercultural (y la nueva figura conexa) puede ser un novedoso campo de inserción profesional para los nuevos animadores profesionales.

¡Ojalá que esta vez al menos podamos abrir el debate! Porque, como dijo Walter Lippman, *«donde todos piensan igual, nadie piensa mucho»*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Mª J. (1998): «Desarrollo comunitario en España y América Latina. Reflexiones y experiencias», en *II Encuentro Internacional en Comunidad*, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

— (2005): «Aproximación histórica al desarrollo comunitario en España», en E. GUILLÉN (comp.), *Sobre problemas y respuestas sociales*, Barcelona, Hacer.

— (dir.) (2008): *Ciudadanía intercultural: materiales y propuestas desde la Sociología Visual*, Albacete, GIEMICUCLM-Laboratorio de Sociología Visual (DVD-Vídeo).

BELLOSO, N. (2003): «Inmigrantes y mediación intercultural», en *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*.

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular.

GALVIN, I. y FRANCO, P. (1996): *Propuesta metodológica para el trabajo social con inmigrantes*, Madrid, Siglo XXI.

GIMÉNEZ, C. (1997): «La naturaleza de la mediación intercultural», en *Migraciones. Conferencias, Ponencias y Comunicaciones libres del Congreso Internacional de Mediación Familiar*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departamento de Justicia, Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada, nº 2.

— (2003): «Inmigrantes y nuevas situaciones de multiculturalidad», en *Entorno Social*.

MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

MARTÍNEZ DE MURGUÍA, B. (1999): *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*, Barcelona, Paidós.

PAYNE, M. (1999): *Teorías contemporáneas del trabajo social*, Barcelona, Paidós.

PODRO, S. (1994): *Training in bilingual advocacy. The British, Belgian and French*

experience of intercultural mediation, London Interpreting Project.

PUIG I MORENO, G. (1991): «Hacia una pedagogía intercultural», en *Cuadernos de Pedagogía*, 196: 12-18.

28

Los chicos difíciles

Sylvie Ayral
Profesora Catedrática de Instituto, Doctorante en Ciencias de la Educación ayrals@wanadoo.fr

Yves Raibaud
Maestro de Conferencias en Geografía y.raibaud@ades.cnrs

El artículo plantea la cuestión de los chicos difíciles en la animación cuando no reconocen la autoridad, cuando tienen comportamientos violentos y escogen ante todo las actividades que les parecen viriles, dejando las demás de lado.

La hipótesis según la cual la identidad masculina es una contrucción social, permite cuestionar las representaciones que tienen los chicos de sí mismos, así como las de su entorno sobre ellos. La naturalización de la identidad masculina («la culpa la tienen los genes, las hormonas…») oculta una realidad que procuraremos sacar a luz: el contexto educativo que rodea a los chicos les incita paradógicamente a «imitar a los hombres grandes» por temor a parecer o ser afeminados u homosexuales.

La hipótesis según la cual el género es una variable central en la violencia social, nos conduce, en una tercera parte, a inventariar brevemente los recursos que la Animación Sociocultural (ASC) puede proponer para mejorar las relaciones entre chicos y chicas y, más generalmente, los tratos sociales de sexo.

Sea en su relación con la autoridad, en los tratos con la comunidad de los iguales o a la hora de escoger actividades, los chicos se diferencian de las chicas polarizando la atención y la energía de los animadores y animadoras en detrimento de las actividades de grupo: desobediencia, comportamientos violentos, rechazo de actividades que estiman incompatibles con su condición masculina, etc. La animación sociocultural (ASC), que se desarolla durante el tiempo libre, se acomoda bastante mal de un régimen de sanciones formales que quizá permitiera regular esa desigualdad entre sexos y tiende a

bailar al son de los chicos líderes en terrenos favorables a la expresión de la masculinidad: deportes viriles, cultura «rock», juegos «guerreros», videojuegos fantásticos y violentos.

El artículo que viene a continuación propone primero cuestionar la construcción de la identidad masculina a partir de referencias conceptuales (sociología del género e interaccionismo simbólico) aplicadas a distintos contextos generalmente estudiados por las Ciencias de la Educación, en particular el tiempo libre de los jóvenes y la ASC. En sus relaciones conflictuales con la autoridad, los chicos se «juegan el prestigio» acerca de la comunidad de los iguales, tanto más cuanto que lo suyo es oponerse a una animadora, desobedeciendo las consignas que les impone. Al contrario, un chico pasivo en la relación de autoridad revela un carácter que los iguales pronto van a cualificar de «femenino». ¡Pobre de él si además se adapta a los juegos mixtos e intima con las chicas! Corre peligro de que le consideren como una «chiquilla» o un «maricón», lo que le irá excluyendo de la comunidad masculina. Según esta hipótesis el sexismo, la homofobia y la violencia no son las consecuencias de una condición masculina «natural» sino construcciones sociales de las que se admite demasiado a menudo que son imprescindibles para fabricar varones (¡de verdad!), lo que participa a la reproducción de tratos sociales de sexo marcados por la desigualdad y la violencia.

En segundo lugar, analizaremos entrevistas llevadas a cabo con chicos y chicas de 12 a 15 años, por una parte, y con los adultos que les encuadran, por otra. Enseñaremos lo que está en juego en los conflictos de los chicos con su entorno y cómo su comportamiento está en un primer tiempo identificado, luego aceptado y termina generando un discurso naturalizante (*«los varones son así, es por lo de las hormonas, etc.»*). Enseñaremos lo difícil que es para un chico escapar a una norma masculina consensual tanto en los chicos como en las chicas, acostumbradas a que sus iguales masculinos les «traten mal», o en los padres y adultos que, la mayoría de las veces, se preocupan por reproducir un marco heteronormativo.

Al leer estas entrevistas, sorprende el que la coerción social viene al menos tanto del programa institutional que se hace cargo del chico (colegio, tiempo libre) como de la familia. ¿Acaso no existiera un miedo a la homosexualidad en los adultos que encuadran a los chicos, miedo basado en la creencia que una sexualidad incierta en el adolescente bien podría conducirle hacia prácticas «desviantes»? Virilizar a los chicos y afeminar a las chicas serían en este caso objetivos pedagógicos de pleno derecho, en particular mediante las actividades de tiempo libre.

1. MARCO TEÓRICO

Cualquiera que entra en un colegio, un centro de animación o una casa de la juventud

observa primero que los jóvenes van agrupados por sexo y pronto se da cuenta de que los varones son más agitados, más ruidosos, que ocupan y dominan el espacio común, que se atreven más a quebrantar la ley. ¿Cómo explicar esta separación y esta diferencia? ¿Las justifica el sexo biológico o el sexo social? ¿Cuestión de naturaleza o de cultura?

Hoy abundan las investigaciones sobre el género en la literatura científica. Escogiendo como paradigma el carácter cultural y construido de la identidad sexual, revelan la existencia y la permanencia de muchos estereotipos de sexo que siguen impregnando las representaciones sociales y se diferencian de aproximaciones cognitivistas que tienden a explicar todas las diferencias de sexo por referencias a la biología y a la neurología. En el colegio como en las familias o en la sociedad entera las esperas para cada sexo son distintas y, como lo recuerda Judith Butler, *«la espera hace que su objeto suceda»* (J. Butler, 2006: 36). Nos valdremos de la sociología del género para mostrar el «sin pensar» que reina sobre este asunto en los equipos educativos y revelar la naturalización que impregna su discurso cuando se les pide explicar las disparidades sexuadas en las actitudes, los comportamientos y las actividades.

Para intentar comprender las representaciones que organizan las relaciones entre jóvenes o entre los jóvenes y los adultos que les encuadran, hemos realizado unas veinte entrevistas con grupos de chicos y chicas de 12 a 15 años escolarizados en colegios de la región de Bordeaux (Francia) y con adultos, docentes, educadores y animadores responsables de ellos. ¿Cómo se estructuran los papeles y las normas propias a cada sexo? Nuestra referencia teórica será el interaccionismo simbólico que postula que *«la sociedad, las instituciones y las relaciones sociales se reconstruyen sin parar, se vuelven a negociar y a interpretar en la interacción y el intercambio cotidiano»*[1]. La aproximación interaccionista deja sitio para la *labelling theory* según la cual los individuos están clasificados en categorías, lo que les conduce a adoptar comportamientos conforme a lo que imaginan que los demás esperan de ellos. A fin de cruzar interaccionismo simbólico y sociología del género, tomaremos de Erving Goffman las preguntas que hace en *The Arrangement between the Sexes* (1977): *«¿Qué es ser una mujer? ¿Qué es ser un hombre*? *No como experiencia íntima sino en la puesta en obra permanente de un "saber ser" social*? (…) *La organización social construye y reafirma el lazo entre los sexos para justificar las diferencias sociales que aparecen entre ellos»*. El punto central de los análisis de E. Goffman es *«la observación de las relaciones entre hombres y mujeres en el espacio público, de las interacciones y del arreglo vinculados a la copresencia corporal de los sexos»*[2].

Los efectos de esta copresencia corporal entre chicas y chicos alimentan muchos debates. ¿Cómo se la debe llamar? ¿Mixidad? ¿Coeducación? ¿Cuáles son sus efectos positivos? ¿Negativos? Michel Fize advierte: *«Hablar de mixidad, las más veces, consiste en celebrar un valor. La mixidad acarrea con ella, pues, nociones como la de igualdad, de respeto entre los sexos* (…) *encarnando la virtud democrática»* (M. Fize,

2003: 9). No obstante, hace incapié en que la mixidad incitaría chicos y chicas a *«lucir de manera más ostensible los estereotipos que corresponden a su sexo»* (*íd*. p. 7).

Esto se comprueba muy bien, en particular, en los chicos. Jean-Paul Payet plantea el problema así: *«Está claro, los alumnos que se pelean, que son insolentes, son mayoritariamente los chicos. Las investigaciones que existen hacen la hipótesis que las chicas se conforman más a las esperas normativas»* (J. P. Payet, 2001: 148). ¿Pero acaso los lugares de la animación cultural o el colegio no reflejan la sociedad entera? ¿Acaso las esperas normativas del sistema de animación no recubren también las normas de género? ¿Qué significa esta aceptación tan corriente que quisiera que los chicos fueran naturalmente más rebeldes y agresivos?

Así que nuestra hipótesis es no sólo que los chicos confirman su identidad masculina a través de comportamientos de oposición sino que les guía y conduce en estos comportamientos una exhortación social que apunta a hacer de ellos unos «hombres» en el sentido más heteronormativo que exista, es decir, hombres viriles y dominadores. Esto es particularmente sensible para todo lo que se refiere al desafío, a las palabras y actitudes violentas, sexistas y/u homófobas. *«Algunas formas de "valor" incitan a desafiar el peligro por conducta de bravata* (…) *por miedo a perder la estima o la admiración del grupo, de perder prestigio ante los "compañeros" y de verse destituidos en la categoría típicamente femenina de los "débiles", "las maricas" o "maricones", etc.»* (P. Bourdieu, 1998: 58). Comportamientos conflictivos, elección de actividades viriles y agresividad designan, definen y consagran a los «hombres grandes» (D. Welzer-Lang, 2004) dentro del grupo de iguales, y establecen las reglas de una sociedad masculina en oposición con la institución. Contribuyen a construir las normas de la virilidad y las validan, pues los chicos las hacen suyas para reafirmar su identidad.

Lejos de favorecer la igualdad de suertes entre sexos, el tratamiento particular que se les da a los chicos en toda una parte del sistema de animación (J. C. Gillet e Y. Raibaud, 2006) prepara las posiciones dominantes de éstos cuando las adquieren compitiendo o por fuerza, pero no les protege de un sistema de sanciones civiles y penales en el cual se encuentran surrepresentados en las estadísticas de crímenes y delitos. Así, se puede demostrar que toda una parte del sistema de animación que no obstante «predica» la igualdad entre sexos, participa, mediante su organización y las actividades de tiempo libre, deportivas o culturales que propone, en la construcción de la desigualdad entre chicos y chicas y llega a ser uno de los vectores de la construcción de la identidad masculina.

¿Enfocar la atención sobre estos chicos difíciles no equivale, una vez más, a «olvidar a las chicas»? Enseñaremos en una tercera parte cómo el hablar de la animación y los chicos difíciles revela la invisibilidad de las chicas en zonas enteras de la ciudad (espacios públicos, equipos sociales, culturales y deportivos, calles oscuras y corrales de

edificios) de las cuales se apoderan los chicos; evocaremos ampliamente maneras de remediarlo.

2. LO QUE PIENSAN LOS CHICOS…

«¿Qué diferencia el comportamiento de los chicos del de las chicas? ¿Por qué se les castiga más? ¿Qué juegos tienen? ¿Cómo se comportan entre ellos y con las chicas?»; estas son algunas de las preguntas que hicimos entrevistando a varios grupos de chicos y chicas no mixtos de 12 a 14 años y también a los adultos que les encuadran a diario[3]. Sin volver al análisis entero, traemos aquí unos extractos significativos de diálogos que explican lo que se juega en las representaciones que unos u otros se hacen de los chicos.

a) Los chicos hablan de los chicos

Por parte de los chicos, se habla de un «temperamento» mascu lino que se impondría a los hombres y… a ellos desde siempre, de una espontaneidad explosiva e incontrolable.

— *«Las chicas no saben pelear* (…).

— *Y a nosotros nos gusta la castaña y no… no a las chicas, o sea, a las chicas les gustan las muñecas*.

— *Sí, está el temperamento*.

— ***¿Tenéis un temperamento? A ver, ¿podéis explicar?***

— *Bueno las chicas, por ejemplo, cuando tienen un problema, van… van a insultarse, van a tirarse del pelo… No sé… no, ni siquiera…, van a hablar… Aunque se insulten cuando los chicos, no…, van a hablar durante 30 segundos y después ¡pum!*

— *¡Los chicos primero pegan y después hablan!* (risas).

— ***Así que decís que los chicos*, *pues, pegan… que les gusta la castaña… ¿Cómo explicarlo***?

— *Esto está en la naturaleza. Es el temperamento del hombre, ya está. Estamos hechos así, es en la cabeza. E incluso si hay veces que uno no lo piensa… llega un día u otro que, que eso…, va acumulando, revienta y luego no hay más remedio…*

— *No sé pero… el ejemplo de las guerras… eso es… desde… desde el principio…*

bueno… en fin… siempre… siempre ha habido guerras en el mundo y nunca… nunca eran guerras de mujeres, *siempre se peleaban los hombres*.

— *Sí, también ha habido mujeres pero bueno…*

— *Era para entretenerse*.

— *Pues eso… las mujeres hacían de enfermeras.»*

Durante esta entrevista, uno de los chicos, castigado de forma recurrente en el colegio, nos explica muy claramente lo que experimenta cuando le castigan (lo que declara buscar activamente…). Dice que en esos momentos tiene una sensación física muy agradable, una subida excitante de adredalina…

— ***«¿Qué efecto produce una sanción grave o una exclusión en un alumno castigado?***

— *¿La verdad? ¡Nada! Porque al contrario, yo le puedo decir que pronto me van a echar durante tres días, pero precisamente, estoy contento de irme porque… en fin… después depende de cada uno, según cómo pasa, pero bueno yo… estoy contento*.

— *Yo, en fin, es… es verdad que… que me castiguen o me echen, para mí es… es algo bueno, porque bueno, eso es, me procura "adrenalinas" y me da pulsaciones al corazón y no sabe uno lo que le espera, así que nos da una sensación muy fuerte o sea, es…*

— ***¿Es excitante***?

— *Eso es… precisamente, eso es lo que busco yo cuando me castigan.»*

b) Las chicas hablan de los chicos

En cuanto a las chicas, evocan antes de todo una diferencia de madurez en la manera de resolver los conflictos, así como una diferencia de fuerza física que explicaría el que sólo los chicos tendrían las aptitudes físicas para combatir… En este aspecto no se sienten «a la altura». Este mito de la fuerza física de los chicos que les da miedo parece muy metido en su cabeza y vuelve como un *leit-motiv* en sus representaciones.

— «*Son más fuertes que las chicas, es que… pues… nosotras somos una nulidad o sea… En fin, para ellos, es… es verdad… son más excitados que nosotras, hablan entre ellos, son los más fuertes… pues… quieren enseñar que nos dominan, que dominan a la mujer*.

— *Pues… también los chicos, pues bueno… para resolver sus problemas, se pelean, mientras que las chicas, pienso que para resolver los problemas, hablamos entre nosotras, intentamos explicar las cosas. Bueno, es lo que pienso*.

— ***¿La violencia de los chicos es sobre todo en los otros chicos o también en las chicas***?

— *Sí, dicen que pegar a una chica no se hace*.

— ***¿Por qué no se hace***?

— *Porque tiene el poder, así que va a querer mostrar que es más fuerte que los otros chicos.»*

Parecen muy concientes de una forma de dominación masculina aunque en ningún momento la ponen en tela de juicio.

Lo que está en juego ahí entre chicos es el poder pero las chicas lo incorporan totalmente, integrando la dominación masculina: si un chico es más fuerte que los otros chicos, entonces lo es más aún que todas las chicas (P. Bourdieu, 1998).

— «*Las chicas no tienen… no son iguales pues… que los chicos, son más… en fin, depende, ya lo sé, pero, a menudo los chicos, son más fuertes que las chicas…*

— ***¿Quieres decir físicamente***?

— *Sí, se pelean más…*

— ***Me habéis dicho que sí, a menudo llaman la atención adrede. ¿Por qué en vuestra opinión***?

— *Para presumir*.

— *Siempre igual, para enseñar su fuerza física, pues… eso.»*

c) Cuando los adultos hablan «científicamente» de los chicos

Los adultos (docentes y animadores) entrevistados tienen la mayoría de las veces representaciones muy precisas sobre los chicos y las chicas y evocan comportamientos radicalmente distintos. La explicación principal la buscan en la «naturaleza» masculina: las referencias a la biología (instinto, genes, hormonas) son omnipresentes.

«La culpa es de los genes y de las hormonas»…[4]

«El instinto masculino siempre vuelve a surgir» (H1). *«¿Los genes*?» (H2). *«Quizá sea una cuestión de genes o de hormonas»* (M1). *«Los niños, naturalmente, son más revoltosos que las niñas. Yo, por haber criado cantidades de animales, siempre noté que los machos son naturalmente más agresivos. Cuando una quiere un animal tranquilo coge una hembra. Estudios científicos demuestran que la aportación de hormonas masculinas aumenta la agresividad. Esta agresividad natural o puede verse reforzada por una educación machista o corregida»* (M2). *«Las hormonas»* (M3).

La primera explicación descansa en la biología: hormonas masculinas y hormonas femeninas son una ley natural. Esta diferencia científica remite a las especies animales: se justifica lo «animal» de esta diferencia para justificar a la vez su «inmutabilidad». No obstante, las hormonas no se pueden ver: es importante, pues, hacer que la naturaleza aparezca en su aspecto más visible.

«Sexo exterior, sexo interior»

«Tal vez tenga una relación con la pubertad: *en los chicos es exógena, la transformación del aparato genital es exterior y la refuerza el desarrollo muscular. Eso puede acarrear, de manera inconsciente, una competición entre chicos para afirmarse de una manera exterior, a la vista de todos. En las chicas la pubertad es más endógena*: *el aparato genital es interior, el desarrollo es más interior, más intelectualizado»* (H3).

La naturalización se basa en la diferencia del aparato genital: por un lado un pene exterior, visible, «demostrativo»; por el otro, una vagina invisible, una «ausencia» de sexo. De este modo, la adolescencia se manifestaría por una exasperación de estas diferencias visibles que contribuyen claramente a indicar los papeles sexuados.

«Pues yo, empezaría por decir que los chicos tienen una forma de violencia incontenible que necesita rebosar y pues, no me acuerdo, ah sí… que la pubertad de los chicos es mucho más exteriorizada, se manifiesta por un desarrollo físico, un desarrollo sexual, como diría yo, evidentemente, aparentemente, en mi opinión, provoca una forma de competición entre los chicos y esta competición enlazada con las transformaciones de la pubertad, se manifiesta en sus relaciones, en lo físico. Al contrario, las transformaciones femeninas me parecen mucho más interiores, mucho más reflexionadas. Pues las violencias en las chicas son mucho más psicológicas y personales y se manifiestan menos, en fin, de manera menos evidente que en los chicos.»

«Los chicos… se ve enseguida que hay una forma… en las chicas es más interior» (H5).

De este modo la pubertad de los chicos que hace desarrollar su pene y sus músculos los invitaría a comparar, a competir. Al contrario, las chicas se desarrollarían «por

dentro», casi se podría decir «en secreto», lo que les llevaría a un vida psicológica más intensa, pero quizá más peligrosa para ellas mismas (cf. las conductas de autolisis).

«Bueno yo pienso que, digan lo que digan, hay algo de verdad, para mí es un problema genético. (Los chicos) *son más agresivos que las chicas, hacen la guerra* (…). *Me parece que el chico, por él mismo, es más agresivo que la chica. La chica, genéticamente, o por su fisiología, me parece más tranquila y mucho más apaciguante que un chico»* (H4).

«Cultura masculina, cultura femenina»

Para los adultos entrevistados el deslizamiento de la diferencia natural hacia la diferencia cultural, va de si desde el principio de los tiempos existirían una «cultura masculina» y una «cultura femenina» que se siguen perpetuando y que no se pueden «desarraigar». Así, los deportes y juegos violentos de los chicos permitirían circunscribir esta cultura masculina hecha desde siempre de guerras y violencia. Más vale que se enfrenten en un campo de fútbol que en las guerras… Poco a poco las actividades deportivas y culturales que han llegado a ser como un auténtico temperamento segundo habrían ido civilizando la violencia natural de los hombres, mediante las reglas y la disciplina. Del mismo modo existiría una cultura femenina que también se perpetuaría: los cuidados, el arreglo, el hecho de cuidar de los demás.

«Las chicas son muy eficaces para lo de las tareas domésticas: *lo arreglan todo espontáneamente cuando a los chicos ni se les ocurre o refunfuñan»* (M3).

No sólo la naturalización de los papeles sociales de sexo hace homogéneas las actitudes de todos los chicos, por un lado, y de todas las chicas, por otro, sino que es la fuente de una «policía del género» que controla toda posibilidad de desviación de la norma:

«*Antes siquiera de que haya salido de Primaria, a un varón que canta o que baila se le trata de "gachí" o de "maricón". Los juegos son muy codificados y controlados por los niños más viriles que sentencian o agreden a los que juegan con las niñas. El deporte espontáneo (el fútbol) se convierte en una actividad exclusivamente masculina, a menudo bastante violenta»*[5].

Las representaciones de los adultos no corrigen este «arreglo entre los sexos»: hemos visto que se las arreglan con ello proponiendo explicaciones naturalizantes. No hace sino reforzar la tendencia a concebir a los jóvenes en general en dos categorías bien distintas y homogéneas.

La cultura masculina, cuando se ve «reforzada» por la cultura familiar «étnica» o la

religión, parece aún más indesarraigable: paradójicamente, los adultos que trabajan con niños o chicos ya no la presentan como un cuestión de hormonas sino como un choque de civilizaciones:

«Aquí, el problema de la violencia masculina es sobre todo los gitanos… Para los gitanos los hombres son los reyes… No se toca a un niño gitano; si no, tienes a toda la familia encima…» (M6).

«El problema en C. son los chicos magrebíes… La cultura musulmana… son los hombres los que dominan… Los hermanos mayores vigilan a sus hermanas…» (M6).

«*En las familias magrebíes en particular, el hombre lo dirige todo, con él es con quien hay que hablar para las autorizaciones de salida de los niños»* (M7).

«La sexualidad incierta de los adolescentes: protegerlos del peligro homosexual»

El miedo de hacer chicos afeminados es uno de los guías de la educación de los chicos (E. Badinter, 1992). Los padres inscriben a sus hijos en una determinada actividad según estos papeles sexuados, sobre todo si su hijo es un poco «delicado». Como esta madre cuyo hijo deja la música para hacer judo…

«En el colegio le pegan los otros niños y le tratan de "niña" (…) *¡Tiene que aprender a defenderse!»*[6]

La creencia según la cual la adolescencia es una edad imprecisa en el plano de la sexualidad, refuerza el miedo a que, una vez adolescente, el chico «caiga» en la homosexualidad, pues la sociedad heteronormativa la concibe como un riesgo para la salud psíquica y física del individuo.

«Yo no quise apuntar a mi hija a balonmano, pues dicen que es un deporte en el que hay muchas lesbianas.»[7]

«*¿Baile para Diego*? *Pues no, la verdad… No quiero… Tendría miedo a que se volviera homosexual.»*[8]

Para evitar este «riesgo», y a falta de poder actuar en el plano genético u hormonal, «habría que alejar» a los chicos y a las chicas de los lugares y actividades de los que se supone que los frecuentan los homosexuales.

La comunidad educativa no combate tanto como podría hacerlo el sexismo y la homofobia en los chicos, «ideologías» que organizan el grupo de iguales alrededor de las normas viriles (D. Welzer-Lang, 2003), probablemente por estos mismos motivos. Se

trata, pues, de ayudar al adolescente a encontrar la sexualidad más normal posible, evitándole todo riesgo de «tentación» o de «contaminación» homosexual. La actitud sexista u homófoba del adolescente tranquiliza porque demuestra su heterosexualidad. En este caso, la homofobia bien es institucional (lo que, al nivel más alto se ve reforzado por la posición persistente del estado francés que sigue sin reconocer el matrimonio homosexual y la homoparentalidad): descansa en un discurso científico que entretiene una escuela psicoanalítica reaccionaria, heredera de Freud y Lacan y que sigue considerando la homosexualidad como una perversión[9].

3. LOS RECURSOS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Enumerar y disecar estas representaciones (por supuesto el trabajo que proponemos aquí no es sino un esbozo a investigaciones más completas) permite analizar mejor cómo se reproducen los tratos sociales de sexo, tratos que, según dicen los mismos animadores y animadoras, parecen ir deteriorándose. No obstante, los saberes que los movimientos de educación popular y de ASC han ido acumulando desde hace más de un siglo, enseñan que existen alternativas y que la tendencia puede invertirse.

Eso es lo que vamos a procurar iniciar ahora con tres propuestas abiertas, esperemos, a un debate amplio.

1. La mixidad: volver a introducir una mixidad «activa»

Aunque en Francia el contexto legal ha impuesto la mixidad en el colegio, ésta es más o menos efectiva según los tiempos de vida de los niños y/o alumnos. A la escala de un día, la mixidad es total en el colegio, pero relativa en el tiempo de recreo, de la comida, durante las actividades por grupo, en el tiempo periescolar y en la oferta de tiempo libre organizado. A la escala de un año, la mixidad tampoco es efectiva por el tiempo de las vacaciones cuando se las encuadra u organiza. Por fin, se deshace a todos los niveles a la escala del tiempo largo de la escolaridad: en el colegio ya, con la orientación precoz de los alumnos en fracaso escolar al final de segundo de ESO; luego en el instituto con la orientación profesional. La mixidad legal garantiza una visibilidad del principio de igualdad de suertes para las chicas y los chicos, pero no está inscrita en el programa, como lo atestiguan los estudios sobre los contenidos de los programas escolares. Educadas en la mixidad, las clases de edad nacidas después de 1960 parecen escoger «naturalmente» y mayoritariamente oficios, actividades de tiempo libre y papeles sociales que corresponden a su identidad sexual: todo ofrece la apariencia de que se trata de elecciones individuales. La mixidad parece, pues, en algunos planos, desempeñar un papel inverso a lo descontado. Pero si se observan semejantes efectos, ¿acaso no es por

ser una mixidad «pasiva»?

Pasa lo mismo fuera del tiempo escolar: tiempo periescolar y recreos, centros de tiempo libre de día de los miércoles (en Francia los alumnos de Primaria no tienen clase los miércoles) y periodos de vacaciones, casas de la juventud y centros sociales, actividades voluntarias que suponen la entrega de los padres y de los jóvenes (deporte, cultura, actividades artísticas). En este marco menos coercitivo que el colegio, se supone que las tres funciones del tiempo libre enumeradas por Dumazedier —relajación, diversión, desarrollo— participan de la re-creación del individuo y de su emancipación. Podemos preguntarnos si en el centro de ocio, después del colegio, el tiempo libre no sirve de tiempo de descompensación a la obligación de mixidad que vive en el colegio. Igual que en el patio de recreo, niños y niñas se agrupan, se cooptan en actividades comunes. Se deja la alternativa a los niños y a las niñas en las actividades que se les propone, pero el mismo enunciado de estas opciones (juegos exteriores o manualidades, fútbol o baile…) les orienta sin duda alguna hacia prácticas que les separan, lo que se vuelve a encontrar en las actividades voluntarias que escogerán más tarde: el cien por cien de chicos en un club de fútbol y el cien por cien de chicas en un club de baile, por ejemplo…

¿Los gajes de la mixidad?

¿Qué pensar del argumento que evoca la necesidad de privilegiar un «entre sí» de los chicos y de las chicas en el momento en que se construye su identidad? Por una parte, que quizá no sea tan deseable ajustar la identidad de los chicos al modelo del más fuerte y del más viril o la de las chicas al modelo de la más dócil o de la más bonita y graciosa: puede hacer sufrir la parte no despreciable de los chicos que no tienen la suerte de tener cuerpos de atletas ni mentalidad de ganador, y de las chicas que no corresponden a los criterios absolutos de la feminidad. Por otra parte, empobrece de manera considerable los recursos de unos y otras en términos de prácticas sociales: chicos incapaces de bailar, cantar o interesarse por actividades artísticas; chicas poco deportivas y miedosas que toman la costumbre de huir de las situaciones y espacios en los cuales hay que «conquistar el espacio».

Otro argumento que pleita por la no-mixidad evoca el hecho de que, en las actividades mixtas, se opera «naturalmente» una repartición de los quehaceres que asigna su papel a cada sexo: por ejemplo, en un campamento de escutismo mixto, se observa que los chicos chapucean en los alrededores del campamento mientras que las chicas preparan la comida, etc. Los partidarios de la no-mixidad piensan que habría que romper con este «arreglo entre sexos» para permitir un mejor reparto de los quehaceres entre los chicos, por una parte, y entre las chicas, por otra.

Sin embargo ahí es precisamente donde la comunidad educativa puede cuestionar

los papeles y la complementaridad; ¿qué pasa si Sebastián lleva la actividad «baile» y María la actividad «fútbol»?, ¿y si Tomás prepara la comida y Eva arma las tiendas?

La noción de mixidad activa, en el espíritu de las pedagogías nuevas, consiste en poner en tela de juicio los papeles que se le asignan a cada uno, enseñando lo arbitrario de la situación. Además del aspecto lúdico y estimulante de la discusión sobre los papeles sociales de sexo, buscar situaciones invertidas permite poner de realce el «medio» del grupo mixto (por ejemplo, los chicos «sensibles» y las chicas «atrevidas») antes que las polaridades extremas de la pareja heteronormada (los chicos «hiperviriles» y las chicas «ultrafemeninas»). ¿Qué es de esta re-distribución de los papeles femeninos y masculinos en las actividades deportivas y culturales que traen consigo los códigos sexuados que participan de la distribución de los papeles sexuados?

¿El deporte puede ser mixto?

Pongamos como hipótesis que el deporte de competición es masculino por esencia (ya que reafirma la supremacía de la fuerza física, o sea, al final, la supremacía del hombre sobre la mujer): ¿qué sitio puede haber para el deporte mixto? Las experiencias de deporte mixto llevadas a cabo en varios sitios del mundo muestran que antes de cierta edad chicos y chicas tienen resultados físicos semejantes. Basta con acompañar el deporte mixto por sesiones de *debriefing* que analizan lo sucedido: ¿por qué los chicos no les pasan la pelota a las chicas desmarcadas?, ¿por qué, a la inversa, la chica no ha probado fortuna yendo sola hacia la portería? Existen experiencias muy positivas de rugby mixto «al pie de los bloques» en términos de mixidad social, étnica y de género: las «reglas de juego» de este deporte colectivo de combate se convierten entonces en las bases de una educación a la ciudadanía: respeto de las reglas, respeto del otro, espíritu colectivo.

Otras prácticas deportivas pueden permitir «desvíos»: antaño los movimientos mixtos utilizaban ampliamente los «juegos grandes» del escutismo (especialmente todos los juegos de pañuelo), que disminuían la violencia de los contactos para permitir que chicas y chicos jugaran juntos. Deportes alternativos como el *«ultimate freesbee»*[10] son mixtos, autoarbitrados y favorecen el juego limpio y el cara a cara chicas-chicas y chicos-chicos cuando es posible. Por fin, es preciso prestar atención al desarrollo del fútbol y del rugby femeninos: lugares de promoción y de valorización para una minoría de chicas, permiten discutir la hegemonía viril en los espacios deportivos dedicados a estas prácticas y de los cuales los hombres se apoderan, sobre todo cuando la entrada es libre (*city stades*).

Pero cuando el deporte realmente tiene sentido es cuando el proyecto educativo se inscribe en la perspectiva de la formación de adultos deportistas «a lo largo de su vida». ¿Qué les queda a los chicos, varios años más tarde, de los resultados de los veinte años

adquiridos en un clima de entrenamiento muy intensivo, de partidos violentos y de entrega, de desafíos físicos? La nostalgia de los resultados pasados, muchas secuelas y traumas que vienen a ser la patología principal de los deportistas de cierta edad… A la inversa, ciertas actividades deportivas de «readaptación» (voleibol, bádminton, cicloturismo, excursión) muy naturalmente se vuelven mixtas otra vez, con tal de que hombres y mujeres sean capaces de soportar estar juntos y respetarse en este tipo de actividad: lo que podría ser una de las apuestas mayores de la educación deportiva en la ASC.

Las actividades culturales

Podíamos haber evocado el caso del baile (o, por lo menos, de disciplinas deportivas tales como la gimnasia rítmica) para comprobar que si existen deportes únicamente femeninos, éstos ponen de relieve ante todo la gracia y la representación normativa, sexual, del cuerpo femenino. Al contrario que el principio de igualdad, que instituye competiciones femeninas y masculinas en el atletismo por ejemplo, estas disciplinas valorizan las cualidades femeninas inscritas en el mismo corazón de las representaciones masculinas del cuerpo de la mujer. Así, el baile, que es el contrapunto de los deportes más tradicionalmente masculinos, participa de esta división de las representaciones basada en el sexismo y la homofobia. En primer lugar, el sexismo, pues la primera hazaña de una bailarina es conseguir esculpirse un cuerpo fantasmado por los hombres y que sea el espectáculo, no en el juego de un «entre sí» femenino, sino bien por el de la mirada de los hombres o de las mujeres tales como se imaginan que les gustan a los hombres (P. Bourdieu, 1979). La mujer atlética, musculosa y fuerte no tiene sitio en este espectáculo. En segundo lugar, la homofobia, pues a todo bailarín se le sospechará de ser homosexual, a no ser que practique un baile de caracter «étnico» en el que la masculinidad se afirma muy fuerte. En cualquier otro caso, ser bailarín será peligroso para un chico, pues la comunidad de iguales le notificará acto seguido su desclasificación en la categoría de «chiquilla» o de «maricón».

Pasa lo mismo con el canto (los chicos suelen negarse a cantar o refunfuñan), porque revela (antes de que muden) que tienen voces tan agudas como las de las chicas y de las mujeres. Una vez más, lo que se exprime ahí no es tanto el temor a que se les confunda con voces femeninas como el verse burlado por compañeros viriles que han decidido que el canto es una actividad de chiquillas.

Sin hacer el catálogo de estas reparticiones sexuadas de las actividades deportivas y culturales que forman el cotidiano de la ASC (habría que valorizar también las actividades más fácilmente llevadoras de mixidad como por ejemplo el teatro o las artes plásticas), se trata de enseñar hasta qué punto estas prácticas carecen de neutralidad en la formación de los niños y de los jóvenes. Cuanto menos neutras son (el fútbol, el baile), mejor permiten experiencias decisivas que hacen que se rompa el engranaje de los

papeles sexuados. Hacer cantar y bailar a los chicos difíciles es una misión delicada, pero realmente prometedora, si llegan a considerar que no van a salir de ahí humillados y debilitados, sino más abiertos y felices. Un chico cantor o bailarín tiene muchas soluciones para evitar el proceso que se le puede hacer de ser una «chiquilla» o un «maricón»: para los bailarines el baile hip-hop y sus *battles*, la capoeira, así como los bailes tradicionales colectivos, los bailes de pareja que valorizan al hombre (tango, pasodoble, salsa, rock)…; para los cantores los coros de hombres, los grupos corales mixtos (pero donde se separa las voces femeninas de las voces de los hombres), el cante… Estas variaciones son otras tantas transiciones o repliegues que permiten valorizar la expresión, la sensibilidad y el gusto de los chicos sin que «pierdan el prestigio» cuando practican actividades mixtas o generalmente más femeninas.

2. La paridad: discutir la ideología de la complementariedad

Dos categorías de competencias diferencian los animadores de las animadoras. La primera separa las prácticas de tiempo libre supuestas más masculinas o femeninas (prácticas deportivas *versus* manualidades, percusiones *versus* baile, informática o videojuegos *versus* teatro o cante, etc.). La segunda opone la autoridad al *care*[11]. ¿Qué dicen espontáneamente los animadores y animadoras entrevistados en los centros de tiempo libre? Que más vale que haya animadores, sobre todo cuando las animadoras tienen dificultades con los chicos difíciles. En cuanto a las pupas o las grandes penas, que encontrarán más fácilmente su solución en los brazos de una animadora.

Las discusiones que tienen juntos muestran que no es tan fácil (Bacou, Vari, 2006), pero la responsabilidad de la división del trabajo la atribuyen a las representaciones de los niños y de sus padres. Así, la organización del centro de tiempo libre le asigna a cada uno su papel sexuado, esforzándose en componer equipos mixtos. Se puede hablar de ideología de la complementaridad cuando se recurre a la complementaridad so pretexto del equilibrio y de la seguridad de los niños: el ideal-tipo de la pareja parental (padre = autoridad, madre = afectivo) se reproduce de la misma manera y se justifica mediante una *doxa* freudiana que otorga a cada miembro de la pareja educativa un puesto instituido e instituante.

¿Cómo, en estas condiciones, instalar la autoridad de las animadoras? Cuando faltan los hombres (lo que es muy frecuente en el dominio de la animación) se ponen en marcha mecanismos de sustitución: una animadora que habla fuerte y viste «como un tío» va a coger el puesto del hombre ausente para representar la autoridad. Al contrario, casi nunca encontramos a un hombre en los cuidados o el dominio «afectivo»: por una parte porque los animadores no se arriesgan a ello; por otra, porque la amalgama entre la supuesta homosexualidad de un hombre de maneras poco viriles y la pedofilia forma parte, más que nunca, de los fantasmas colectivos acentuados, es verdad, por la

publicidad inverosímil que se hace alrededor de cada asunto de costumbres (Iacub, 2003).

Así que es esencial que, para prolongar las proposiciones hechas antes, exista una reflexión en el seno de los equipos educativos con el fin de evitar reproducir estas relaciones predeterminadas entre sexo de los animadores, autoridad y *care*.

Primero habría que considerar que el desafío de los chicos para con la autoridad no se puede solucionar con el refuerzo sexuado de la autoridad sino, al contrario, gracias a pedagogías institucionales que los militantes de los métodos activos conocen muy bien: discusión sobre el establecimiento de las reglas, autodisciplina, sanciones proporcionadas y aceptadas por los contraventores, etc. Hay que insistir también en la elucidación de lo que está en juego en término de autoridad entre los chicos y la animadora. ¿Por qué no la respetan? ¿Por ser una mujer? ¿El respeto es posible en el marco instaurado? ¿Se han previsto sanciones para los chicos convictos de sexismo? ¿Por qué el sexismo es tan grave como el racismo (y de la misma naturaleza)?

Luego habría que trabajar sobre la intercambiabilidad de los papeles, confiando, por rotación, las funciones de cuidados y afecto a los chicos animadores: que se hagan cargo de la enfermería, de los niños en dificultad, de la acogida de los padres, etc. El mejoramiento de los tratos sociales de sexo pasa sin duda por sembrar la confusión adrede. Hemos traído aquí unos ejemplos sacados de situaciones reales: un animador de boxeo de baja parental que viene a saludar a los jóvenes a los que entrena con su bebé en brazos; una animadora formada al arbitraje de los partidos de fútbol, balonmano, baloncesto o rugby; un educador de niños pequeños en un centro de tiempo libre (preescolar en España, «maternal» en Francia)… Estos ejemplos muestran que es posible volcar de forma lúdica la ideología de la complementaridad poniendo de relieve la intercambiabilidad de las funciones; también se puede enseñar que nadie, sea chico o chica, hombre o mujer, pierde el prestigio, ni mucho menos.

Estaría bien pensar en ello a la hora de contratar animadores y animadoras: ¿tiene sentido seleccionar a una animadora porque su currículum indica que ha criado a sus hermanitos o que hace de canguro de vez en cuando? ¿Tiene sentido contratar a un animador porque menciona que practica el monopatín, el bmx o que forma arte de un grupo de rap? En estos casos y muy a menudo, la supuesta competencia sexuada de los candidatos participa de esta ideología de la complementariedad de la cual será muy difícil deshacerse, cuando se trate de ocuparse de forma creativa de estos grupos de chicos ya difíciles…

3. Sexo y género: hablar claro

Los tratos sociales de sexo se hablan con las palabras del sexo: *«guarra, puta, ¡qué buena!»* para dirigirse a las chicas, *«maricón, ¡vete a tomar por culo!, marica»* para hablar a los chicos. *«Lo que bien se concibe se enuncia claramente y las palabras para decirlo vienen fácilmente»*, decía Boileau sobre otro asunto. ¿Por qué pensar que este lenguaje no es sino vulgaridad cuando todos los niños entrevistados saben explicar perfectamente de qué va? ¿Que cuando se trata a una chica de *guarra* quiere decir que *folla* con todo el mundo, sobre todo si se le da dinero? ¿Que al que *toman por culo* es al chico débil que se hace coger por fuerza cuando el que *toma por culo*, él, es dominante en la relación y humilla al otro? Cada entrevista realizada sobre el sentido de los insultos con preadolescentes deja aparecer una ciencia del sexo extraordinariamente desarrollada por el acceso general a una documentación pornográfica propagada hoy en día en los soportes más comunes, como los móviles.

Dos cifras, en sí, pueden alertar la opinión sobre la banalización del lenguaje grosero y que los jóvenes conocen perfectamente su significado. Primero hoy, en Francia, la violencia conyugal es la primera causa de fallecimiento para la mujer. Segundo, la tasa de suicidios de los-las jóvenes homosexuales (las cifras son similares en Cánada, Estados Unidos, Francia y España) es catorce veces más importante que la de los suicidios de los-las jóvenes heterosexuales. En nuestros países los insultos racistas prohibidos o sancionados por ley (*negro, judío* o *moro de mierda)* «matan» hoy mucho menos que los que forman parte del lenguaje corriente del sexo y que todos aceptamos sin comentario ninguno, incluso en los lugares de educación para todos.

Sin embargo, bien se trata en esos lenguajes corrientes de cierta definición de los tratos de sexo: cuando un chico le dice a otro que *«se vaya a tomar mucho por culo»*, si éste no le contesta en seguida, es la prueba de que «lo es» (maricón), lo que le valdrá ser severamente castigado y acosado por el grupo de iguales. En cuanto a las chicas que se atreven a pasar por el «barrio» en que los «machos» dominantes imponen su presencia hegemónica, lo más probable es que tengan que ocultar toda traza de feminidad si no quieren escuchar redoblar los insultos sexistas que han llegado a ser tanto más corrientes cuanto que forman parte del lenguaje común de los chicos desde la mañana hasta la noche, y en todos los espacios públicos o privados.

La tradición de la ASC (y de la educación popular) impone encontrar soluciones suaves a este problema: la sanción o una intolerancia demasiado grande podrían hacer que se perdiera el contacto con jóvenes más o menos asiduos en actividades voluntarias. Tenemos que aceptar hablar del sexo con las palabras del sexo, como lo hemos hecho aquí. Un trabajo continuo y paciente de elucidación tiene que prolongar el trabajo de educación realizado restaurando una mixidad activa. Sí, el sexo y la actividad sexual, es importante; sí, las relaciones sexuales, es complicado pero no tanto cuando se hace entre personas consintientes y respetuosas; no, el tamaño y la forma del pene no tienen importancia, lo mismo para la anchura y la profundidad de la vagina; sí, la

homosexualidad existe, en los hombres y en las mujeres, pero existen también la bisexualidad, la transexualidad y ¿por qué no?, existen mujeres que hacen del sexo su profesión aunque no es siempre por su propia voluntad, y hombres también; sí, existen también otros preservativos eficaces…

En estas discusiones las animadoras y las chicas pueden salirse mejor con la suya, pues hablar sobre el cuerpo se parece mucho a hablar del cuidado del cuerpo o de la salud; al contrario, los chicos pueden tener del sexo una visión de hazaña, lúdica o violenta, que se presta menos a una conversación tranquila (aunque tampoco hay que generalizar). La presencia de un animador para hablar del sexo con los chicos es una buena transición para hablar, más tarde, del asunto «todos juntos»; se trata de un caso para el que la educación no mixta puede ser interesante para apaciguar tensiones y miedos propios a cada grupo. En cuanto a la homosexualidad, intervenciones de padres de hijos homosexuales o de familias homoparentales pueden abrir horizontes insospechados para una mayoría de jóvenes, aliviando de paso la angustia de unos cuantos más, que aún no han salido «de la sombra».

¿Qué hacer con las referencias a las culturas religiosas o familiares? Primero, dejar que se expresen totalmente, sin juzgar, como una posibilidad que permite un estado laico. Luego, recordar que, en Francia, a falta de indicación moral más precisa, los principios de libertad e igualdad de los hombres y de las mujeres protegen a los mismos de toda obligación sexual o matrimonial no consentida y que la ley castiga las infracciones. En algunos barrios en los que la presencia de familias extranjeras o recién imigradas es importante, la llegada de animadores o adultos procedentes de las comunidades también puede ser una ventaja para desdramatizar las culturas de origen y enseñar que en los textos sagrados, tan a menudo y mal invocados (Corán o Biblia), existen contradicciones y anacronismos que no se deben tomar al pie de la letra.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La tolerancia «cero» y la represión no son buenas soluciones para «aplomar» a los chicos difíciles salvo si se quiere participar a sabiendas en la reproducción de una sociedad heteronormativa, sexista, homófoba y en la que dominan los «grandes hombres». En Francia, las políticas de limpieza de los suburbios «con el karcher» y el negar la posibilidad de casarse para los homosexuales son de la misma madera, la de un poder político particularmente reaccionario y provocador de violencia social. Por el otro lado, el camino, por cierto, es más largo y difícil, pues supone pensar la cuestión de los chicos difíciles como una consecuencia de un sistema global de educación en el cual se olvida la cuestión de la mixidad, se sufre la cuestión de la paridad y se pasa totalmente en silencio la cuestión del género y de la construcción de las identidades sexuales.

Hacer la hipótesis (quizá exagerada) que hace del género una variable central de la violencia social nos hace descubrir otra vez que existen muchas alternativas, ya sea bajo la forma de experiencias acumuladas por los movimientos de educación popular, las asociaciones de defensa de víctimas y minoridades, actores de la intervención social o el mundo sindical y político. Una de las virtudes de la construcción europea (que, menos mal, no es solamente un grupo de empresas que predican la concurrencia libre) es facilitar el desarrollo de iniciativas nuevas gracias al modelo de los países más avanzados en el plano de la lucha por la igualdad de hombres y mujeres y contra las discriminaciones vinculadas con la orientación sexual.

Nuestra esperanza es que en Francia y en toda Europa la animación sociocultural se apodere de estos asuntos en una perspectiva positiva y no como un reflejo pálido, apenas suavizado, de políticas represivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYRAL, S. (2007): *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, mémoire master 2 sd E. Debarbieux, Un. Bordeaux 2.

BADINTER, E. (1992): *XY, de l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob.

BARTHABURU, M. C. (2007): *Genre et éducation musicale*, mémoire DUMI, Université de Toulouse.

BOURDIEU, Pierre (1998): *La domination masculine*, Paris Ed. de Minuit.

BUTLER, J. (1990): *Gender Trouble*: *feminism and subversion*, Paris, La découverte.

DEBARBIEUX, E. (1996): *La violence en milieu scolaire, état des lieux* (t. 1 et 2), Paris, ESF.

DURET, P. (2007): *Les jeunes et l'identité masculine*, Paris, PUF.

GILLET, J. C. (1995): *Animation et animateurs*, Paris, L'Harmattan.

GILLET, J. C. y RAIBAUD, Y. (2006): *Mixité, parité, genre et métiers de l'animation*, Paris, L'Harmattan.

GOFFMAN (1977): *The arrangement between the Sexes*, New-York, Kluwern ac. published.

GUILLEMET, J. P. et MASSON, C. (2008): «Le sexisme dans les territoires de Bastide-Benauge et de Saint-Michel à Bordeaux», *Diagnostic réalisé pour le Conseil Local de Sécurité et de Prévention de la Délinquance (CLSPD) De la ville de Bordeaux*.

RAIBAUD, Y. (2005): *Des lieux construits par le genre*, in *revue Géographie et Culture,*

54, pp. 53 à 70.

— (2007): *Genre et loisirs des jeunes*, in *Des femmes et des hommes*: *un enjeu pour le social*? Empan n° 65.

VENTOSA, V. (2006): *Perspectivas actuales de la Animacion Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

WELZER-LANG, D. (2004): *Les hommes aussi changent*, Paris, Payot.

29

Cidadania: (re)construção de outros percursos de socialização comunitária a partir da experimentação artística, cultural, educativa e social

Avelino Bento
Professor Coordenador Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre

Pretendo com esta Comunicação reflectir e teorizar sobre um trabalho realizado no âmbito do Projecto Europeu *E-QUAL* sobre as relações e recursos de proximidade, desenvolvido na cidade de Portalegre e noutros concelhos limítrofes. Pretendo, enfim, mostrar um percurso onde se cresceu e onde se desenvolveram conceitos de cidadania conducentes a uma maior autonomia, utilizando-se a Animação Sociocultural como princípio e as artes e outras expressões como estratégias.

Vivemos tempos difíceis, incapazes de nos fazer identificar ou reencontrar as matrizes civilizacionais que constituem a nossa universalidade. Os percalços na História da Humanidade provocados pelas Histórias das Nações têm dificultado «*a educação e a cultura como únicos garante duráveis da paz e da segurança humana*» (Mayor, 1999: 458). Provavelmente ainda teremos oportunidades de recuperar a existência de um Mundo mais harmonioso, repleto de equilíbrios e de sentidos diversos.

Acredito que as nossas faculdades, de seres humanos, não regredirão à barbárie, se apostarmos na educação e formação de uma nova Pessoa. Com referências de um passado colectivo, é verdade, mas também com a capacidade para se projectar num futuro mais justo, ecológico e fraterno. Como diz o poeta português, António Gedeão, «*o sonho é uma constante da vida (...). Sempre que um homem sonha o mundo pula e avança*». Neste momento não é só a utopia que nos dá esperança. É também a emergência e a necessidade na (re)construção de um Homem novo para uma época nova.

É difícil, estou convicto! As mudanças são sempre traumatizantes porque tropeçam

nos percalços da própria História: da passada, porque nos reenvia à memória tudo quanto foi de bom, mas também tudo quanto foi de mau. Da presente, porque não estamos seguros de como acabará o dia de hoje. Todavia, tentamos canalizar o esforço individual e colectivo para valores que aproximem e unam a Humanidade. Do futuro, porque esse é a grande incógnita, tem de haver um trabalho sistemático do Homem, individual e colectivamente, assente numa educação ao longo da vida e na conquista permanente de uma cultura da universalidade onde a diversidade, as diferenças e a pluralidade sejam os limites.

Fala-se hoje muito sobre a importância de conquistar consciências para o exercício de uma cidadania plena e activa. É um direito inalienável de emancipação e de afirmação individual e colectiva. Todavia corre-se o risco de se generalizar (ou banalizar?) o discurso da cidadania através, não só das decisões políticas avulsas, mas também pela indiferença (inconsciência?) da sociedade a esta *praxis* social vinculada aos direitos e deveres dos cidadãos.

Ao abordarmos uma ideia de cidadania não nos podemos esquecer da nossa contemporaneidade, complexidade e diversidade sociológica que nos remete, não para a diferença *tout court*, mas para as diferenças e para a pluralidade.

Ao afirmarmos uma ideia de cidadania teremos de pensar na sua projecção universal, mas vinculando-a intensamente ao quotidiano das populações.

Ao admitirmos também a diversidade na cidadania estamos a comprometer-nos com o desenvolvimento do local, do território, do país e do mundo.

É com vivências de práticas de cidadania através, também, da Animação Sociocultural, que os cidadãos se projectam no presente e no futuro, aperfeiçoando esta «coisa» de ser gente, de ser pessoa. Com sentimentos, com responsabilidades, com valores, com humor, com inteligência, com competência e com esperança.

Partir para uma ideia harmoniosa no mundo, trabalhando alguns conceitos de cidadania é, de facto, delinear uma esperança e um optimismo para uma nova ordem mundial. Sou receptivo ao conceito «*cidadania participativa local com projecção universal*» (Merino Fernández, 2008), que é afinal uma forma de encarar o papel do cidadão no *local* e no *global*, mas já tenho algum pessimismo em relação ao conceito de «*cidadania universal*» (Merino Fernández, 2008). Tive oportunidade de reflectir sobre esta matéria em pleno Fórum da RIA.

Se observarmos o contexto actual e a ordem mundial vigente, tentar exercer uma *cidadania universal* activa é conquistar espaços de confronto e de risco, individual e colectivo. Senão, vejamos alguns exemplos: o escritor Salman Rushdie esteve vários anos ameaçado de morte pelos fundamentalistas islâmicos por ter escrito os Versículos

Satânicos; uma senhora dos Estados Unidos, desconhecida, só porque ousou defender, através da NET, a emancipação da mulher num país africano a propósito de algumas práticas culturais aberrantes, nomeadamente a mutilação genital, está também condenada à morte por esse ou mais países africanos onde a ausência de democracia e de cidadania é gritante; finalmente, um jovem jornalista italiano que ousou escrever um livro sobre a Camorra e a Máfia tem também a sua vida em risco. São muitos e muitos os exemplos com esta amplitude, quando alguém ousa assumir o exercício de uma cidadania universal. É possível exercê-la num quadro mundial de maior compreensão entre as nações e de uma mais profunda coexistência pacífica entre os povos.

Ao contrário, a «*cidadania participativa local com projecção universal*» pode ser alcançada e praticada com a implementação de uma «*educação intercultural e minorias étnicas*» (Mª José Aguilar Idánez, 2008). Poderemos dizer que esta está a montante daquela outra. Em minha opinião, o *processus* que as liga deverá implicar simultaneamente responsabilidades, por um lado, dos Estados-Nações na definição de novas políticas, e por outro, dos cidadãos naquilo que é, ou pelo menos deveria ser, o despertar a consciência humana para o exercício sobre as diferenças, a diversidade e a pluralidade na sociedade e no mundo.

A cidadania tem de ser exercida, hoje, com uma dimensão intercultural. Interculturalismo, segundo Merino Fernández (2008) «*significa uma forma de vida e de organização social que propõe a participação activa na sociedade e possibilita e activa, em consequência, o cultivo e o desenvolvimento de uma cidadania participativa*». Dele deve emanar uma *praxis* social e cultural que crie um cidadão do mundo que é, ao mesmo tempo «*o cidadão público, num mundo que se transformou numa Aldeia Global - virtualmente, é um espaço pequeno e todos estão em qualquer lugar*» (Américo Nunes Peres, s/data). É esta ideia de cidadão participativo e de cidadão do mundo que permite estabelecer as bases para uma educação intercultural. Esta permite ao cidadão, por um lado, não se desvincular do seu lugar, o *sítio* (Zaoual, Hassan, 2003)[1] que estrutura o elemento simbólico de pertença e, por outro lado, o *sítio* como espaço singular, aberto ou fechado, portanto dinâmico, que projecta o cidadão para uma mundividência e para uma consciência do seu estatuto também de actor universal.

Foi com este princípio que, no âmbito do Projecto Europeu *E-QUAL*, coordenei alguns projectos de consciência cidadã junto de comunidades com tendências progressivas para uma cultura da individualidade ou, se quisermos, para práticas socioculturais cada vez mais solitárias de acordo com as suas identidades e/ou culturas. Com uma equipa de gestão da animação desenvolvemos intervenções no programa Recursos de Proximidade. Tratou-se de rentabilizar os recursos (espaços, meios e agentes) comunitários, colocando-os ao serviço da população. A consciência de uma nova interacção comunitária desperta nas pessoas a emergência para a participação individual e colectiva.

Alguns testemunhos desse percurso, que irei agora referir, relevam afinal dessa ideia globalizadora e polissémica que tem o sentido e a prática da animação, assim como tem o sentido e a prática da educação ou, se quisermos ainda, o sentido e a prática da criação artística.

Em três locais do distrito de Portalegre a resolução de alguns impasses, conducentes à participação dos cidadãos na vida comunitária, passou pela consciencialização da existência de problemas nos espaços que queríamos animar:

a. Que os utentes de um Centro de Dia, recém inaugurado, frequentassem este espaço que começaram por rejeitar, organizando entre eles, a comunidade escolar e os animadores da equipa, uma sessão/convívio sobre a palavra. A poesia popular, que concentrava todo o seu interesse, foi a protagonista pelas vozes dos idosos e das crianças do jardim-de-infância e da escola do ensino básico locais. A dimensão inovadora da intervenção, que fez aumentar o interesse dos idosos pela frequência regular no equipamento, estava relacionada com o facto da equipa ter apresentado no mesmo programa momentos de poesia e prosa, a palavra dita, momentos de mimo, a palavra silenciosa e a apresentação de um grupo de cantatas, clássicas e modernas, a palavra cantada. Portanto, o contacto com novas linguagens da expressão e da comunicação.

b. Que um grupo de teatro, recém criado, composto maioritariamente por jovens sem qualquer experiência de representação ou de educação estética e artística, dirigido por um adulto assumido ensaiador, no sentido tradicional e associado à tradição dos velhos teatros de amadores, tomasse consciência, após a estreia do seu primeiro espectáculo no Centro Comunitário, da necessidade urgente de formação e de educação estética no campo teatral. Esta consciencialização foi sentida, apesar do esforço individual e colectivo envolvido, pela ausência daquilo que a função social e lúdica do teatro deve proporcionar: o prazer lúdico e a partilha. Mesmo sem hábitos culturais sistemáticos os públicos de hoje são mais exigentes e, portanto, a crítica é mais contundente. A dimensão inovadora desta intervenção foi estabelecida pela necessidade de se organizar a formação e educação teatral no que diz respeito, essencialmente, ao trabalho de actor e de encenação, assim como às opções estéticas do reportório.

c. Que num bairro periférico, caracterizado pela sua diversidade cultural e étnica, se iniciassem processos de socialização comunitária conjunta através da afirmação das várias identidades culturais aí residentes. Até ao momento da intervenção estavam de costas viradas umas para as outras. O objecto privilegiado que permitiu o confronto, o olhar nos olhos uns dos outros, para além da mostra de expressões artísticas diferentes e singulares, foi a realização de um mercado da solidariedade que permitiu a troca de produtos (bens e serviços) de cada uma das associações culturais e étnicas aí existentes. Esta iniciativa foi o pretexto

para se praticar a cidadania e falar de cultura universal. Foi afinal o pretexto para se olhar/ver a pluralidade do mundo, naquilo que nos torna diferentes: a cultura e as práticas culturais e artísticas. Foi, enfim, o pretexto para nos mostrar o que nos torna semelhantes: a humanidade da Pessoa, o indivíduo, os sentidos, os desejos, as expectativas, a esperança… e tudo aquilo que o Homem, a Pessoa quiser.

Poderia referir outros exemplos que se situam ao nível da animação sociocultural configurada em projectos de intervenção cultural e de cidadania participativa. Por exemplo:

d. Que os agentes socioculturais locais, envolvidos que estavam nas suas actividades, a maioria das vezes solitárias e, muitas vezes, numa atmosfera de competição exagerada fizessem a auto-crítica sobre o seu papel e o trabalho comunitário levado a efeito. Criando-se um espaço de reflexão colectiva, a funcionar no Centro Comunitário, a constatação foi a de que, para além da sua actividade específica, a razão principal da sua existência, haveria mais para dar em termos comunitários se, porventura, coexistissem numa federação de intervenção local e comunitária. A partir desta organização as estratégias de desenvolvimento sociocultural local comum tinham todas as condições de êxito. A dimensão inovadora desta intervenção foi a consciencialização para um papel de maior intervenção e para uma dimensão mais transversal da animação sociocultural local e comunitária.

e. Que durante cinco meses, entre a Primavera e o Verão, dinamizei um projecto no Jardim Público onde as práticas culturais rurais e urbanas, em dois patamares, foram protagonistas. Num primeiro patamar, confrontámos as convergências e divergências entre as práticas culturais rurais das freguesias do concelho de Évora com as práticas culturais urbanas da cidade de Évora e, num segundo patamar, as convergências e divergências entre as práticas culturais rurais da cidade de Évora com as práticas culturais urbanas da cidade de Lisboa. A dimensão inovadora desta intervenção colocou-se ao nível da sociologia das migrações. A constatação de uma identidade cultural e histórica comum enquanto nação e a constatação das influências migratórias em cada região, apesar das singularidades locais e regionais.

Um último exemplo. Numa freguesia do concelho de Évora, o momento em que um elemento de um grupo de teatro de amadores, analfabeto, memorizava o texto da sua personagem a partir da leitura, em voz alta, realizada pela sua filha. A dimensão inovadora desta intervenção esteve subjacente à vontade implícita de aprender a ler e a escrever, tornando-o num acérrimo leitor da literatura em geral e da literatura dramática em particular, levando-o a conhecer mais reportórios e autores teatrais.

A arte, a cultura e a cidadania fundem-se numa emergência catalizadora de mudança e de inovação. Os apelos à participação surgem a partir dos interesses das populações e assentam fundamentalmente nas suas tradições, nas suas práticas culturais e artísticas e no seu desejo de conhecer mundo. Tal como ontem, também os interesses de hoje relevam daquilo que está instituído em termos de práticas socioculturais: a cultura numa dimensão de identidade cultural e a arte como projecção dessa identidade. Se um dos objectivos da arte-cidadania (Forum Cultural Mundial, 2006) é o de «*restabelecer a conectividade do indivíduo com si mesmo e com o seu meio sociocultural*», o objectivo de uma prática de cidadania participativa com projecção mundial é o de tornar-se um cidadão possuidor do direito à participação social consciente e ter acesso ao usufruto dos bens e serviços sociais, culturais, educativos e artísticos disponíveis ou a criar na sociedade.

Palavras-chave: cidadania universal, território, socialização, animação, arte, cultura.

Área: participação, associativismo e animação sociocultural (o papel da Comunidade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

BENTO, Avelino (2003): *Teatro e Animação - outros percursos do desenvolvimento sociocultural no Alto Alentejo*, Lisboa, Edições Colibri.

DELORS, Jacques (coord.) (1996): *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*, Porto, Edições ASA.

MAYOR, F. (1999): *Un monde nouveau*, Paris, Odile Jacob.

PICART, T. P. (1989): *Animación Sociocultural, Cultura y Territorio*, Madrid, Editorial Popular, s. a., Col. «Promoción Cultural».

Artigos

AGUILAR IDÁNEZ, Mª J. (2008): «Animación Sociocultural, Educación Intercultural y Minorias Étnicas», coloquio virtual «*Participación, Ciudadanía e Interculturalismo*», 10 págs.

FORUM CULTURAL MUNDIAL (2006): «Objectivos da Arte-Cidadania», Rio de Janeiro, NET.

MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (2008): «La Animación Sociocultural: proceso de ciudadanía participativa local con proyección universal», coloquio virtual «*Participación, Ciudadanía e Interculturalismo*», 5 págs.

NUNES PERES, A. (s/data): «Proposta de uma nova cidadania para o desenvolvimento social desde o local e o comunitário», *NET*, 18 págs.

30

La Animación Sociocultural y su fortalecimiento académico en Perú

Luciano Castro
Universidad Inca Garcilaso De La Vega. Perú

Presentación

El documento que comparto con ustedes es un insumo que permite centrar un poco el quehacer que desde hace unos meses se viene desarrollando desde la Universidad Inca Garcilaso de la Vega de Lima-Perú, en donde desde el pregrado en la formación de las nuevas generaciones de trabajadores sociales de Perú, se ha considerado como parte de los currículums y en condición de curso requisito, el llevar el curso de **Animación Sociocultural (ASC)**.

Se trata de una experiencia reciente a nivel de pre-grado universitario peruano, si bien existen referencias de cursos en el Intitulo Pedagógico de Lima-Perú o lo valioso de los años dedicados a los diplomas de Animación Sociocultural de la Pontificia Universidad Católica del Perú, proyectados para profesionales comprometidos con el tema, después de haber mirado con detenimiento una línea de especialización en el pregrado de Trabajo Social en su momento, por cierto, especialidad profesional que impulsa el tema desde 1998.

En la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, se estádando cierto interés en los dos últimos años por ubicar la temática en la formación de sus alumnos de la escuela de Trabajo Social, dando las posibilidades a que desde nuestra participación podamos acompañar este proceso, el mismo que se inició este año, desarrollándose a la fecha hasta con tres promociones de alumnos. La experiencia que anima a compartir incentiva a que el Trabajador Social tenga una perspectiva del tema sólida, mire hacia muchos frentes de proyección y reconozca la práctica valiosa que desde hace años existe. Así, el alumno,

desde su etapa de Formación Profesional base, obtendrá nuevas herramientas que le permitan abanderarlo en un importante actor social de sensibilización y motivación al análisis e intervención coherente en el desarrollo social.

SOBRE LA EXPERIENCIA CONCRETA

Nombre del curso: ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Ciclo: VI

Semestre académico: 2008 - II

Horas de clase: 2 horas de teoría y 1 de práctica semanales

Créditos: 1

Docente: Licenciado Luciano Castro

Está orientado a los alumnos que se encuentran en el sexto de los 10 ciclos académicos establecidos; se desarrolla en una sola sesión de tres horas académicas.

El curso aborda los orígenes y evolución de la ASC, esclareciendo los principales elementos de su naturaleza: conceptos, modalidades, perfiles, gestión y valores, entre otros. Compara otras formas de acción social y visualiza nuevos escenarios de la ASC.

Tiene como objetivos

1. Resaltar el rol de la cultura en los proyectos, programas y servicios de la ASC.
2. Comparar diversas formas de acción social; sus conceptos y sus prácticas.
3. Analizar los enfoques teóricos, las modalidades, los ámbitos, los destinatarios y los niveles de formación en ASC.
4. Analizar y valorar la participación de los usuarios como eje fundamental en la ASC.
5. Valorizar y socializar las perspectivas del especialista en ASC en nuestro medio.

Las unidades concretas son

1. Bases teóricas e históricas de la ASC. Enfoques de conceptos de cultura. Marcos

de política cultural.

2. Relación entre diversas formas de acción social. Pedagogía social, educación social, educación de adultos, educación popular. Promoción social, desarrollo comunal.
3. Ámbitos, modalidades y niveles de intervención de la ASC. Ámbitos: abiertos y cerrados. Modalidades: social, cultural, educativo. Niveles: voluntario, técnico, profesional.
4. La participación de los usuarios, motor de la autogestión: tipos de participación. Uso de técnicas participativas.
5. El perfil del animador sociocultural; competencias cognitivas, actitudinales y valorativas.
6. Perspectivas de la acción del especialista en ASC en los ámbitos culturales, deportivos, turísticos, recreativos, escolares y participación vecinal, entre otros.

El curso utiliza métodos activos y de formación en la acción social y de carácter participativo grupal, desde la mirada de la ASC.

Es importante mecionar que los alumnos tienen un proceso previo de trabajo en el fortalecimiento de la autoestima y el entrenamiento para el trabajo con grupos.

Se ha incorporado también un espacio de debate sobre el aporte de la recreación al desarrollo social.

El curso es evaluado en relación a la participación individual en exposiciones o intervenciones y a los productos elaborados en grupos, evaluaciones de proceso y cierre, así como se considera con un peso evaluativo alto la aplicación de la ASC, en una experiencia personal, utilizando los elementos teóricos, metodológicos y valorativos desarrollados en el curso.

La bibliografía base es la siguiente

ANDER EGG, Ezequiel (1997): *Diccionario de Pedagogía*, Buenos Aires, Magisterio.

— (1997): *La práctica del animador sociocultural y el léxico del animador*, España, Ediciones ICSA.

— (1997): *Qué es la Animación Sociocultural*, Buenos Aires, Humanitas.

ÁNGELES, Dora; SANZ, Hernando y otros (2000): *Planificación y Diseño de Proyectos en Animación Sociocultural*, Madrid, Sanz y Torres.

BADESA, Sara de Miguel (1995): *Perfil del animador sociocultural*, España, Narcea, S.A. Ediciones.

BALDUINO, A. (1994): *Dinámica de Grupos*, Santander, Bilbao, Editorial Sal Terrae.

CAPELLA RIERA, Jorge y SÁNCHEZ MORENO, Guillermo: *Aprendizaje y Constructivismo*, Ediciones Massey and Vanier.

CORNEJO POLAR, Jorge (ed.) (1989): *Las políticas culturales en América Latina. Una reflexión plural*, Lima.

DAVID, José (1990): *Juegos y Trabajo Social*. Buenos Aires, Humanitas.

DE OLIVEIRA, Paulo (1995): *Técnicas de Liderazgo y Participación*, México, Ed. Dabar.

GRANADOS DE MAYURI, Brígida (1990): *La expresión humana en grupo. Una comprensión básica*, Lima, Editorial Propuesta.

LUMBRERAS, Luis Guillermo (1989): *Antropología y Políticas Culturales. Patrimonio e Identidad*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. INSTIUTO NACIONAL DE CULTURA: *Propuesta de Lineamientos de Política Cultural*, Lima.

TRILLA, Jaime (1997): *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Editorial Ariel S.A.

VEGA, Francisco J. y VENTOSA, Víctor J. (1993): *Programar, Acompañar, Evaluar*, Madrid, Editorial CCS.

VENTOSA, Víctor J. (1993): *Fuentes de la Animación Sociocultural en Europa*, Madrid, Editorial Popular S.A..

Como documentos de trabajo y textos de autores representativos a nivel nacional e internacional para compartir en clase, deben destacarse los de PabloWaischman, Inés Moreno, Fernando Rabenko o Guillermina Meza, entre otros.

El alumno también tiene la oportunidad de visitar instituciones donde se presenta la ASC como frente de intervención, y donde reciben la visita de representantes del tema, que comparten su experiencia.

El alumno tiene de igual forma la posibilidad de manejar algunos momentos prácticos que pueda adecuar luego a su práctica profesional.

LOGROS

- Dos grupos de alumnos (30 personas) con manejo de ASC, los mismos que han

hecho efecto de réplica en sus respectivas instituciones sobre el aporte de esta dimensión del desarrollo social, logrando sensibilización sobre el tema en estos colectivos.

- Propiciar la elaboración de proyectos de gran contenido en ASC.
- Desarrollar espacios académicos extraordinarios, como el encuentro de Trabajo Social y Animación Sociocultural, que reunió a más de 150 estudiantes e invitados convocados especialmente.
- A continuación, referimos los proyectos elaborados, destacando el último por su proceso metodológico:
  - — Talleres ocupacionales con madres adolescentes.
  - — Talleres productivos para personas con discapacidad: «Trabajando Juntos».
  - — Talleres de prevención en violencia familiar.
  - — ASC para la salud: obreros con sobrepeso en el municipio de San Martín de Porres.
  - — Proyecto de ASC y planificación familiar en jóvenes universitarios (adjuntamos sustento).

PROYECTO	**«TU ZONA DE ENGANCHE»**
Fundamento	Nos encontramos en una importante Universidad del Perú/Lima: «San Marcos» El centro de atención es la Clínica Universitaria, la búsqueda aportar al ejercicio del derecho a la salud, desde el tema sexual y reproductivo. Propiciamos evitar embarazos no deseados y a reafirmar un desarrollo humano. Punto de partida desde un diagnóstico que ubico factores socioculturales que no aportan al desarrollo de los derechos de los jóvenes en el manejo de su vida sexual y reproductiva.
Objetivo general	Promover la participación activa de la comunidad universitaria en el tema, propiciando que sean lo principales actores en las perspectivas de vínculos más equitativos como eje de la salud sexual.
Objetivos específicos	Concientización de la comunidad ante una vida sexual responsable, desde el acceso a programas y servicios para el adolescente desde un nivel de participación protagónica y de compromiso.
Meta	Nuevo momento en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, considerando las diferencias de género.
Base legal	Ley Universitaria 23733, artículos 12 y 75 (Organizaciones Internas/Proyectos de Salud, Bienestar y Recreación).
Estrategias	– Proyección del Proyecto a Estudiantes y Colectivo en general. – Ubicación de un centro de referencia, en un lugar estratégico de la Universidad.

	– Formación de Redes y Estrategias de Comunicación, diseñadas por los propios adolescentes. – Captaciones de financiación externa e interna. – Implementación de espacio: SALA INTERACTIVA **«TU ZONA DE ENGANCHE».**
Acciones puntuales	– Creación de una Sala Interactiva de Vídeos – y Juegos Educativos con relación a la temática. – Conformación de un Grupo Líder de Salud, que propicie mayor réplica del objetivo de la labor desde cada base. – Se visualiza trabajar productos propios, desde la articulación de frentes de la expresión como: Claun, Mimo, Juego de Roles, Sociodramas, Cortometrajes. Previos espacios de entrenamiento a cargo de profesores de la misma comunidad universitaria.

HACIA DÓNDE QUEREMOS IR

— Con el tiempo, lograr dentro de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, el que exista un especialización en ASC para estudiantes del pregrado.

— Estableciendo alianzas con la PUCP y otras entidades vinculadas para favorecer la implementación de diplomas que respondan a otras líneas de intervención, trabajadas: turismo, desarrollo social y participación comunitaria, entre otras, no antes sin propiciar espacios académicos de mayor apertura de interesados.

— Favorecer el posicionamiento no sólo en el nivel profesional, sino también en el técnico y de voluntariado.

— Motivar a que otras entidades de la educación peruana, apuesten por el tema.

Finalmente, no quiero dejar de decir que creo que el éxito de la ASC en el cosmos, no es un asunto de un solo frente, sino de articular todas los conocimientos valiosos que han enfocado los maestros que nos preceden y que en el caso de Perú, y con la valiosa experiencia de tantas entidades representativas, se pueden ya visualizar aspectos más concretos, que ya en lo académico se van trabajando con gran fuerza desde los diplomados de la alianza PUCP Y TEATRO VIVO y en un magnífico respaldo de la RIA en este año.Y, si desde otro frente el que aún en balbuceo vengo proyectando en las noches invernales de mi Lima, ahora distante, pero siempre con un calorcito de empuje de la pionera maestra, amiga y compañera del sueño de la Animación desde la PUCP, hace 10 años; Sra. Brígida Granados de Mayuri, quien sigue espiritualmente entre nosotros y a quien dediqué en especial este compartir.

31

L'encadrement salarié de l'animation. Enquête sur les titulaires du DEDPAD en Aquitaine

Eric Gallibour e Yves Raibaud
Sociologue, chargé de mission ISIAT/CRAJEP Aquitaine géographe, université de Bordeaux

Cet article se situe à la croisée de deux recherches. La première est celle initiée par Jean-Claude Gillet, Victor Ventosa et de nombreux chercheurs qui a pour objet de comparer les expériences et les réalisations des animateurs socioculturels dans le monde en général et dans le monde ibéro-américain en particulier[1]. La deuxième est une recherche sur une catégorie d'animateur assez nouvelle dans le champ de l'animation: les cadres[2]. Si l'on pose l'hypothèse que les «cadres» sont un des miroirs de la transformation de la société, l'accroissement de leurs effectifs dans l'animation illustre aujourd'hui les mutations du secteur associatif et plus généralement des métiers de l'animation. Les travaux qui portent sur cette catégorie dans le champ de l'animation professionnelle sont plutôt rares, au contraire de ceux qui portent sur les animateurs-trices faiblement qualifiés. Il nous semblait donc intéressant de compléter ces travaux par une étude qualitative des cadres.

Suite à deux articles[3] écrits à partir de l'expérience d'une formation de cadre de l'animation en Aquitaine entre 2000 et 2008 un certain nombre d'objections nous avaient été adressées: «Ces animateurs[4] sont-ils vraiment des cadres? Ces cadres sont-ils encore des animateurs?». D'autres questions nous ont été posées en suivant: «A quelles générations appartiennent-ils? Quelles sont leurs formations, leurs trajectoires professionnelles? En quoi leur identité professionnelle est-elle différente de celle des autres cadres? Quels sont leurs statuts, leurs conditions de travail, leurs salaires?, etc.». Bien évidemment, nous n'avons pas ici la prétention de répondre à toutes ces questions mais juste d'apporter un élément de réponse à partir de l'échantillon que représentent les personnes qui ont suivi la formation DEDPAD en Aquitaine, devenu depuis septembre 2007 un master professionnel de l'Université de Bordeaux.

Nous allons donc présenter les résultats d'une enquête en cours, puis tenter de dégager quelques pistes à partir du point de vue de ces cadres dont beaucoup ont dépassé la moitié de leur vie professionnelle. Au contraire d'autres études menées sur les animateurs (qui constatent avec raison la précarité du métier et un *turn-over* important), cette approche met en relief des carrières menées sur le long terme et vécues le plus souvent par les personnes interrogées comme des réussites professionnelles. Ceci n'exclut pas, bien au contraire, les difficultés qu'ils peuvent ressentir à «exister» entre une masse d'animateurs encore peu qualifiés et une hiérarchie souvent composée d'élus locaux, d'enseignants détachés, de retraités, de fonctionnaires des ministères de tutelle, de membres des cabinets politiques ou de chefs d'entreprises présidents de clubs sportifs ou de fondations.

LES CADRES DE L'ANIMATIONS: QUI SONT-ILS?

L'enquête porte sur 30 cadres de l'animation ayant suivi la formation. 13 sont issus de la première promotion (20002002), 13 de la seconde promotion (2004-2006)[5]. Les 4 de la promotion en cours qui ont été rajoutés à l'échantillon sont déjà en situation de cadres «avérée» et ont validé avec succès 6/7 deleurs crédits formation. Les questionnaires ont été administrés au téléphone par les auteurs; ils sont composés de trente cinq questions (25 questions «fermées», 7 demi-ouvertes, 3 ouvertes)[6].

Profils

Age Moyenne: 39,8		Sexe H (41,1) F (37,6)	
30-35	4	2	2
35-40	11	7	4
40-45	5	2	3
45-50	5	4	1
+ de 50	5	5	0
Total	30	20 H	10 F

Dépt/région	
Gironde *Bordeaux* *Agglomération* *Autre*	16 *5* *4* *7*
Dordogne	5
Autre Aquitaine (40, 64, 47)	3
Poitou-Charente	5
Autre (Yonne)	1

Les cadres de l'animation ont 40 ans en moyenne, 2/3 sont des hommes. Dans le grand quart Sud-Ouest français où s'est effectué le recrutement du DEDPAD Aquitaine ils se répartissent entre ville-centre, périphérie et zones rurales de façon proportionnelle aux écarts de population.

Statuts

Statut public	10	Statut privé CDI (95%)	20
Cadre A titulaire	0	(*) C.C.Anim. *Groupe 8* *Groupe 7* *Groupe 6* *Groupe 5*	12 *2* *6* *3* *1*
Cadre A contractuel	7	(*) C.C.FJT	1 (directeur)
Cadre B titulaire	3	(*) C.C.Cso	4 (3dir, 1 coord)
Cadre B contractuel	0	(*) C.C.Santé	1 (directrice)
		(*) C.C Formation	1 (coord.)
		Prof.libérale (5%)	1

(*): C. C. Anim. = Convention Collective de l'Animation datant de 1988 regroupant les salariés par niveaux de rémunération en 8 groupes par ordre décroissant. Même principe pour la C. C. des Foyers des Jeunes Travailleurs (FJT), C. C. des Centres Sociaux (Cso), C. C. de la Santé et de la Formation).

1/3 travaillent dans le secteur public, 2/3 dans le secteur privé (associatif 95%, libéral 5%). Les cadres du service public de l'échantillon n'ont pas accès aux catégories A de la Fonction Publique Territoriale[7]. C'est ce qui justifie pour 2 d'entre eux (les plus jeunes) la titularisation en catégorie B qui peut leur permettre de passer le concours «réservé», en interne, d'attaché option animation. La troisième, ancienne animatrice sportive, a choisi de passer «hors-classe» dans la catégorie B desa filière. Les autres ont choisi par défaut le cadre contractuel (non titulaire) plus intéressant car négociable au niveau des rémunérations (grille indiciaire, primes).

Dans le secteur privé, 19 sont employés en CDI, 1 en profession libérale. 14/20 (70%) sont sur les grilles supérieures des conventions collectives. La position des 5 qui sont sur des postes d'encadrement intermédiaire s'explique de la façon suivante: 2 sont en début de carrière (30-35 ans), 1 est dans une association à salarié unique (délégué régional d'une fédération d'éducation populaire), 1 travaille dans une association en

milieu rural «à faibles moyens», le dernier est sur un poste de responsable de la prévention de la délinquance, dans le cadre d'une Mission Locale pour l'Emploi des Jeunes.

Employeurs

Dépt/Région	1
Communautés de communes	4
Mairie	5
Association + 10 salariés	14
Association – 10 salariés	5
Autres	1

Les salariés du secteur public se répartissent entre département, communautés de communes et communes. La troisième promotion du DEDPAD 2006-2008 en Aquitaine (faiblement prise en compte dans ces chiffres), confirme la progression des postes de cadre dans les communautés de commune des zones périphériques et rurales, souvent sur les postes de responsables enfance-jeunesse.

Les cadres du secteur associatif sont employés en majorité dans des associations de plus de 10 salariés. Les associations de moins de 10 salariés sont les organismes fédératifs comme la Chambre Régionale d'Economie Sociale et Solidaire, deux fédérations d'éducation populaire, un foyer de jeunes travailleurs. Les salariés ont dans ces associations des rôles d'encadrement (conseil, coordination, gestion de personnel détaché).

Nom du poste

Directeur-trice	14
Directeur-trice de service	4
Coordinateur-trice	7
Chargé-e de mission	3
Autre	2

L'intitulé du poste suit de façon assez fidèle les indications des grilles conventionnelles. L'intitulé de coordinateur.trice semble être utilisé en attente d'une promotion justifiée par l'obtention d'un diplôme (DEDPAD en cours) ou par la faiblesse des moyens financiers de l'entreprise. L'encadrement supérieur est alors assuré par les bénévoles associatifs (président-e pour la direction générale, trésorier.ère pour la gestion

comptabilité).

Si l'on met à part les 3 «chargés de mission» et la «profession libérale», les autres personnes interrogées (26) assurent l'encadrement du personnel; la plupart assurent seuls la responsabilité du recrutement, même si elles disent y associer leur hiérarchie ou des collègues de travail. Ils disent tous assumer la gestion administrative et financière des salaires, parfois avec l'aide (ou sous la responsabilité) d'un service comptable.

Encadrement du personnel

Nombre de salariés sous les ordres		Recrutement des salariés	
Moins de 10 salariés	7	Recrutent seul	20 (78%)
De 10 à 20 salariés	11	Avec un supérieur hiérarchique	6 (22%)
+ de 20 salariés	8	Ne recrutent pas	0

La gestion des salaires et la responsabilité d'encadrement diffèrent lorsqu'il y a des postes «mis à disposition», par exemple d'une mairie vers une association, ce qui peut faire varier le nombre de salariés «sous les ordres» du simple au double. D'autres facteurs de responsabilité importante de personnel ne sont pas toujours comptabilisés, comme par exemple la présence de nombreux «vacataires» à temps partiel (animateurs sportifs, professeurs de musique d'une maison de quartier) ou de contrats aidés dans la mise en place d'un chantier d'insertion à l'intérieur d'un centre social ou d'une association socioculturelle en milieu rural.

Activités et gestion du temps de travail

Autonomie dans l'emploi du temps	97%
Diagnostic, analyse des enjeux — Entier	87%

— Partielle	13%
Administration, gestion du personnel (26)	
— Entière	96%
— Partielle	4%
Gestion financière	
— Entière	84%
— Partielle	10%
Autonomie dans les relations institutionnelles	
— Entière	80%
— Partielle	14%

Le temps de travail «par tâche» des cadres de l'animation recoupe *grosso modo* les compétences repérées dans le référentiel DEDPAD. La répartition des tâches est difficilement quantifiée et de nombreux paramètres viennent la perturber: périodes de crise nécessitant un diagnostic, saisonnalité des activités (loisirs-vacances, manifestations culturelles, rentrées scolaires). Les cadres interrogés disent avoir une grande autonomie dans leurs relations avec les partenaires institutionnels et même avec les élus. Nous verrons plus loin que cette autonomie est confirmée par l'analyse des situations de conflits professionnels.

Enfin ils sont 29 sur 30 à s'affirmer totalement maîtres de leur emploi du temps, ce qui se confirme avec le régime de récupération forfaitaire de temps de travail (de 12 à 16 jours annuels) dont la plupart bénéficient.

Salaires

Salaires mensuels net primes comprises (mini 1.600 € maxi 3.100 €)		Salaire par âge	*Moyenne*	Différentiel salaire par sexe	
				Hommes	Femmes
– de 1700	2	30-35 ans	1900	2250	1990
1700-1950	6	35-40 ans	2070	*(+ 100 €)*	*(– 80 €)*
2000-2300	10	40 –45 ans	2150	Tempéré par l'âge moyen	
2350-2600	7	45-50 ans	2460	*41,1 ans*	*37, 6 ans*
+ de 2600	5	+ de 50 ans	2340	= 4%	

Les salaires correspondent en moyenne aux indications des grilles conventionnelles: la faiblesse des rémunérations dans la fonction publique est compensée par le régime indemnitaire. Les employeurs associatifs utilisent eux aussi le système de primes (mensuelles ou «13ème mois»).

Des écarts importants subsistent entre des associations anciennes, situées dans des villes, qui rémunèrent bien leurs cadres (exemple: association des centres d'animation des quartiers de la ville de Bordeaux) et des associations pauvres ou en développement (associations de jeunesse et de loisirs en milieu rural). D'autres écarts tiennent aux différences de gestion du personnel qui existent entre les différents employeurs, notamment dans les municipalités.

La progression «à l'ancienneté» est sensible dans le tableau ci-dessus, sauf pour la catégorie des + de 50 ans: on peut penser que cette génération n'a pas profité de la mise en place des régimes conventionnels. La différence homme femme existe mais est faible si l'on tempère les chiffres par les rémunérations moyennes par âge[8].

Les indices matériels de la fonction de cadre

Indices matériels de la fonction	% par indice
Bureau indépendant	86%
Téléphone portable	83%
Frais de missions	80%
Secrétariat indépendant	78%
Ordinateur portable	66%
Voiture de fonction	30%
Carte de crédit	30%

Les cadres de l'animation, s'ils n'ont pas toujours les rémunérations et les statuts correspondant à leurs fonctions, ont les moyens matériels des missions qui leurs sont confiées. Les plus importantes des marques de confiance (voiture, carte de crédit) attestant l'autonomie des cadres sont attribuées à 1/3 d'entre eux qui cumulent également les autres indices matériels.

Indices matériels de la fonction	% par cumul d'indices
6 ou 7 indices	9 (30%)
4 ou 5 indices	12 (40%)
2 ou 3 indices	8 (27%)
1 indice	1 (3%)

Dans les structures les plus petites ou les moins riches, on partage parfois un bureau avec un collègue ou un secrétariat avec d'autres services. Le téléphone portable professionnel (86%) est une marque de la disponibilité permanente des cadres et de leur vocation à se déplacer fréquemment. Enfin l'ordinateur portable indique à la fois une maîtrise technique des outils informatiques (prises de notes, power-point…) et la disponibilité du cadre qui peut travailler chez lui, en week-end ou en vacances via internet.

Conflits dans les 5 dernières années

Les cadres interrogés ont vécu pour les deux tiers des conflits liés à leur fonction. Le tableau ci-dessus récapitule les conflits ayant généré au moins une trace administrative légale: avertissement, recours judiciaire au tribunal des prudhommes (associations) ou au tribunal administratif (fonction publique). 2 plaintes auprès d'un tribunal civil ont été enregistrées pour harcèlement. L'une a été classée sans suite, l'autre se négocie actuellement dans le cadre d'un licenciement.

Conflits: 21 (70%) Pas de conflits 9 (30%)		Avertissement seulement	Licenciements, Prudhommes, tribunal admin.	Plainte pour harcèlement
Conflit avec des salariés sous ses ordres	13	5	7	1
Conflit avec des supérieurs hiérarchiques	6	–	5	1
Conflit avec des élus locaux	5	–	6	–
Conflit avec des élus associatifs	7	–	6	1 (sans dépôt de plainte)

Ces conflits portent la marque du secteur de l'animation par la personnalité des employeurs: 13 conflits opposent les salariés à un.e président.e d'association ou à un.e élu.e et font état d'une situation «non-professionnelle» dans lesquels les enjeux de pouvoir (politique et associatif) prennent le pas sur le bon fonctionnement de celle-ci.

Enfin 4 femmes cadres (40%) ont ressenti que les conflits qu'elles avaient vécus dans leur vie professionnelle avaient une signification liée au sexe: domination masculine, non reconnaissance par des hommes dirigeants des compétences et dans deux cas insultes à caractère sexiste ou harcèlement.

Formation

— 15 personnes interrogées (50%) possèdent au moins un diplôme d'animation socioculturelle, dont 11 d'un niveau Bac + 3.

— 6 personnes ont un diplôme de la filière sportive (niveau Bac + 2 à Bac +4).

— 6 personnes ont un autre diplôme universitaire (gestion, histoire, philosophie…).

— 2 personnes ont un diplôme d'animation spécialisé (arts, ludothèque).

Carrières

Nous avons échantillonné deux classes d'âge (45-50 et 35-40) séparées de 10 ans qui mettent en relief la diversité des parcours en les comparant par l'âge des personnes.

45-50 ANS ET PLUS (10)

	1° poste	2° poste	3° poste	4° poste
Valérie (BAFD)	Commerce agricole (BTS)	Directrice de centres de vacances	Id.	Chargée de mission personnes âgées dans une ville moyenne
Gérard (DEFA)	Ouvrier (CAP soudeur)	Dessinateur bureau d'études	Animateur insertion	Directeur d'une association d'insertion
Lionel (DEFA)	Employé (non précisé)	Animateur jeunesse	Directeur maison de quartier	Directeur de service enfance jeunesse
Yann (DEFA)	Exploitant agricole	Fonctionnaire des impôts	Directeur centre culturel	Directeur du cabinet du maire
Eric (DEFA)	Commercial (DUT)	Animateur enfance	Coordinateur enfance jeunesse	Directeur Centre social
Philippe (BEES)	Animateur sportif	Id.	Délégué Régional au CROS Aquitaine	Consultant chargé de mission sur un dispositif

	1° poste	2° poste	3° poste	4° poste
Corinne (DEFA)	Animatrice enfance	Coordinatrice loisirs jeunes	Délégué régionale fédération d'éducation populaire	Chargée de mission pour des programmes européens
Jean-Claude (DEFA)	Employé (BEP Comptable)	Animateur loisirs des jeunes	Animateur dans un Foyer de Jeunes Travailleurs	Directeur d'un Foyer de Jeunes Travailleurs
Luc (DEFA inachevé)	Ouvrier (non précisé)	Educateur prévention	Animateur prévention	Coordinateur insertion
Vincent (IUT)	Animateur vacances loisirs	Animateur jeunesse	Id.	Responsable enfance jeunesse d'une fédération éd.pop.

Les carrières des plus de 45 ans (10) montrent en premier lieu la diversité des parcours et qu'ils sont souvent liés à une promotion sociale (2 ouvriers, 2 employés, 1 exploitant agricole). Les diplômes DEFA[9], puis le DEDPAD ont été des étapes qualifiantes pour ces personnes, ce que nous pourrions relater en retranscrivant les parcours de vie de ces personnes telles qu'elles nous les ont racontés. Les parcours de Gérard et de Yann sont liés à des engagements politique et syndicaux, celui de Jean-Claude à un engagement chrétien, celui de Valérie à une vocation pour l'aide aux personnes âgées et dépendantes, celui de Luc à un goût du travail avec les populations marginalisées. D'autres ont des carrières plus linéaires (animateur, coordinateur, directeur) dans le même secteur d'activité choisi dès la fin des études.

CARRIÈRES 35-40 ANS (10)

	1° poste	2° poste	3°poste
Chloé (Beatep)	Animatrice patrimoine	Animatrice dans une féd. Ed. pop. (éducation à l'environnement)	Chargée de mission développement durable
Bernard (licence STAPS)	Animateur sportif	Animateur enfance jeunesse	Cordinateur Enfance Jeunesse dans une com.de communes
Lucien (DUT technique)	Technicien dans un cabinet d'acoustique	Animateur culturel	Chargé de mission culture dans une collectivité
Daniel (DUT-DEFA)	Animateur loisirs	Coordinateur chantiers du patrimoine	Directeur Centre social
Steve (DNSAP-Beaux-Arts)	Tourisme (barman)	Animateur jeunesse	Coordinateur Enfance Jeunesse dans une com. de communes
Marius (licence gestion)	Employé grande distribution	Animateur jeunesse	Directeur Centre Social

	1° poste	2° poste	3°poste
Dino (DUT-DEFA)	Animateur jeunesse	Coordinateur Enfance Jeunesse	Directeur Maison de Quartier
Bruno (DEA)	Animateur jeunesse	Coordinateur Chantier d'Insertion	Id.
Geneviève (DEA)	Animatrice enfance	Déléguée régional Féd. Ed. Pop.	Directrice d'un établissement handicapés
Jessica (Bac + DUGAL) Ludothèque	Animatrice vacances	Animatrice ludothèque	Directrice d'une association culture-loisirs-insertion

Les carrières des moins de 40 ans montrent que ces cadres ont commencé dans les métiers de l'animation (7 au premier poste, 10 au second) et y ont fait carrière. Le poste de coordinateur.trice apparaît bien comme la fonction de cadre intermédiaire qui conduit vers le poste de directeur.trice. Les processus de reclassement ou de réorientation dans la carrière professionnelle apparaissent dans la catégorie «université» notamment avec des diplômes au départ plus «littéraires» (histoire, géographie, philosophie).

La faiblesse de l'échantillon ne permet cependant pas de décrire des parcours-types. On peut suivre aussi bien des progressions linéaires dans une «entreprise» que des parcours apparemment chaotiques entre plusieurs champs professionnels ou des parcours ascendants traversant les principaux secteurs d'activité de l'animation. Il en est de même pour les parcours de formation, même si les formations «animation» sont les plus nombreuses. Ces cadres ne sont pas «fabriqués» par les structures qui les emploient: ils construisent leur identité et leur parcours professionnels de façon autonome.

La fréquence des changements dans leur carrière participe à la construction d'un jugement personnel sur les valeurs de leur profession, ce qui apparaît nettement dans la partie autobiographique de leur mémoire professionnel. Les plus anciens racontent un parcours difficile mais valorisant, fait d'engagements, de «petits boulots», d'apprentissages sur le terrain. Les plus jeunes, s'ils sont aussi passés par les petits boulots, l'ont fait en utilisant le BAFA[10] comme un sas (100% des 30-35 ans, 80% des 35-40 ans), expérience initiale d'un métier «tourné vers autrui» mais aussi rituel de passage à l'âge adulte[11]. Pour les plus jeunes des cadres, le BAFA comme les pratiques sportives et culturelles, l'engagement associatif et les valeurs républicaines font partie de ces «bonnes pratiques» qui leur ont facilité l'admission aux formations d'animateurs, en particulier celles, gratuites, du service public (Institut Universitaire de Technologie: IUT). On peut faire l'hypothèse que ces bonnes pratiques (relatées dans les CV et mises en scène dans les dossiers de candidature) font à présent partie des stratégies scolaires des classes moyennes et supérieures, d'autant plus qu'elles se sont transformées en critères de sélection adoptés par des enseignants des IUT majoritairement issus de ces mêmes classes. On peut regretter que cela se fasse au détriment des jeunes qui n'ont ni les informations utiles, ni le curriculum extrascolaire suffisant pour rentrer à l'université, dans le contexte d'une pénurie d'emploi et d'une compétition croissante à l'entrée des formations diplômantes.

SONT-ILS DES CADRES DE L'ANIMATION?

La majorité des personnes interrogées se reconnaissent dans l'appellation cadre et l'assument sans complexe. Cette acceptation d'un statut s'exprime dans les conflits qui

les opposent à leurs dirigeants: s'ils adhèrent en général à la culture de leur employeur, on peut constater qu'ils n'hésitent pas à s'y opposer, au risque de la rupture. A travers leurs récits se lit leur préférence pour les parcours de promotion sociale: les formations ne sont que des étapes, les diplômes ne sont pas des sésames mais une marque de reconnaissance. «*On en a bavé*» (c'est la manière d'apprendre le métier) et aussi «*On est mieux ici qu'à Leclerc car ce qu'on fait a du sens*». Ce constat reste central dans leurs propos qui reflètent l'amour du métier et de son contexte si particulier. Ces cadres disent souvent leur mécontentement de ne pas pouvoir gérer les salaires de leurs subordonnés d'une façon plus dynamique et soupçonnent les présidents d'association et les élus de vouloir faire des économies sur les salaires en comptabilisant au minimum dans le temps de travail les engagements militants non rémunérés des salariés au même titre que les bénévoles! Ce que l'enquête ne mesure pas, bien évidemment, c'est comment ils sont ressentis par les salariés (en particulier les plus précaires) qu'ils gèrent et quelle langue ils leurs parlent.

Se reconnaissent-ils encore dans la dénomination «animateurs»? Pour l'échantillon étudié, la formation et son intitulé y participe. Dans la mesure où ils s'approprient le titre du diplôme (Directeur de Projet d'Animation et de Développement), qu'ils l'adoptent et qu'ils en tirent profit, ils continueront à se sentir animateurs. Sur le long terme, il faudra probablement que soit de façon permanente re-médiatisée par des experts une rhétorique positive[12], dont ils participeront à leur tour à la diffusion. Voici un exemple de ce que peut être la construction d'un univers professionnel par une rhétorique exposée en préalable de la formation: *«Ce directeur* (de projet d'animation et de développement, nda) *de niveau II peut être désigné comme un inventeur, un architecte/aménageur du champ social, culturel ou sportif, capable de diriger et de participer à des recherches, un ingénieur développant son intelligence en relation à sa représentation des situations sur lesquelles il agit. Sa compétence est à l'articulation de la conceptualisation, de l'action et du sens. Il est enfin un stratège qui effectue le lien entre les objectifs et les moyens, entre la réalisation imaginaire et la réalisation effective, entre l'anticipation et l'action, entre la valeur théorique de l'une et la valeur pratique de l'autre»*[13]. Sans nul doute estce le langage qu'il faut tenir à un cadre si l'on veut valoriser sa fonction malgré des salaires sensiblement inférieurs à ceux des cadres du secteur privé.

DE LA NÉCESSITÉ D'APPROFONDIR LA CONNAISSANCE SUR LES CADRES DE L'ANIMATION

Témoins de l'univers en expansion que représente «la planète animation» les cadres sont un élément clé des dynamiques de revendication qui peuvent faire émerger et aboutir le travail de conscientisation de la profession toute entière, des animateurs les plus précaires aux plus favorisés. Cette petite chronique d'une enquête en cours souligne

également le risque que le cadre de l'animation ne devienne soluble dans le management ambiant tout particulièrement lorsqu'il occupe une position d'intermédiaire dans la gestion locale des politiques publiques. Cette inflexion managériale peut avoir des conséquences directes sur la construction des identités professionnelles des animateurs au regard des positions parfois ambiguës qu'ils occupent dans les entreprises associatives. Elle peut avoir aussi d'autres effets psychosociologiques plus graves dans une société qui devient «malade de la gestion».

La figure sociale du cadre de l'animation professionnelle reste encore une énigme sociologique qu'il est nécessaire de résoudre si l'on souhaite conserver les spécificités de cette profession en devenir. Des projets européens (Grundtvig, Leonardo, Interreg…) dont le but est de confronter les différentes méthodes et outils de formation professionnelle des animateurs socioculturels ont été déposés par l'Université de Bordeaux 3 en partenariat avec les associations d'éducation populaire (CEMEA Aquitaine). La comparaison des rôles et des fonctions des cadres de l'animation ainsi que des référentiels de formation qui les préparent entre plusieurs pays européens (Portugal, Espagne, Italie et Suisse), permettra sûrement de mieux connaître les enjeux de la mobilité à venir pour cette catégorie d'animateurs et les possibilités de construire au niveau européen des cadres communs pour sa formation socioprofessionnelle.

32

Dimensiones lúdicas del animador

José David
Escritor y experto en juego. Uruguay

Los deseos de nuestra vida forman una cadena cuyos eslabones son las esperanzas.
Séneca

En este trabajo, intentaré abordar algunas características de las que he llamado «dimensiones lúdicas» del animador. Las mismas tienen que ver con, por un lado, aspectos de la formación de la personalidad y, por otro, adecuaciones aprendidas en la interacción social, que habilitan para la fluidez de los contactos interpersonales.

Las limitaciones de esta tarea no han sido menores, ya que se trata de condiciones cualitativas, difíciles de describir y de medir.

EL JUGUETE Y EL JUEGO COMO INSTRUMENTO

Existe una cierta complementación entre la actividad lúdica y la animación. La actividad lúdica reconoce al cuerpo humano como el primer juguete y es gracias a su participación —objeto intermediario— como podemos generar una gran variedad de juegos de mayor o menor complejidad. Algunos se destacarán por su creatividad, otros por su dinamismo, por los valores que ayudarán a desarrollar, por los sentimientos que convocarán, y otros, por el humor y la alegría que provocarán.

Las particularidades de la animación en cambio, se apoyan para mí, mucho más en la personalidad del animador, que es en quien consciente o inconscientemente se confía

la centralidad del proceso de la Animación Sociocultural (ASC). De ahí que me resulte importante comenzar por una definición operativa sobre qué es lo que entiendo por juego, para luego tratar de esbozar cuáles creo que serían las características y/o cometidos del animador.

Desde tiempos remotos, el tema de los juegos ha sido tratado ambiguamente: muy valorado por algunos autores y denigrado por otros.

Existen aquellos que les atribuyen valores básicamente positivos, para quienes la utilización del juego en sus múltiples y variadas modalidades debe darse cada vez que surja la posibilidad. Estos especialistas se apoyan en la firme conciencia de que las actividades lúdicas tienen mucho para ofrecer en rubros tales como: desarrollo de la motricidad, mejoramiento del poder de decisión, de las formas de competir o fantasear, y obtención del dominio personal. Resulta obvio que sus bondades no solamente sirven como ejercicios preparatorios para la vida en general, sino como socializadores, tornándose en recursos agradables de aprender, situación que las instituciones formales no siempre pueden abarcar por sus compromisos con la disciplina.

Todos compartimos —cada uno desde nuestros respectivos puestos—, y, creo, estamos comprometidos con la expectativa de generar y lograr un mundo mejor. Todos queremos ayudar a que las personas que nos rodean logren una conciencia más crítica respecto del momento que nos ha tocado vivir. Procuramos desempeñar una existencia que aplique los valores que teóricamente profesamos. ¿Quién no desea tender puentes sobre nuestras vidas estresadas que corren sin cesar y obtener algo de paz interior, espacios de felicidad?

Definir qué es el juego es muy difícil, pues su intento implica una doble dificultad. Primero, la de tener que limitar lo inconmensurable de una actividad que sugiere la ilusión de placer, y segundo, la de precisar con palabras actuales los rasgos supervivientes de sus orígenes sagrados. Me limitaré a compartir con ustedes, lo que expresé por primera vez en un texto que di a conocer en el año 2003[1] y que hay gente repite, reconociéndole algo de valor.

> *«El juego es una actividad que se parece a una mezcla de caricia y de aventura, en la que el otro consiente en acompañarme por un mundo imaginario que yo no me animo a surcar desde mi soledad. Un juego solitario sería la misma actividad en la que yo me acepto a mí mismo, ante la ausencia del otro, como una buena compañía.»*

Pasaré ahora a considerar una pregunta que es probable que todos, ustedes y yo, a esta altura, nos estemos formulando.

¿PORQUÉ POR MEDIO DEL JUEGO?

Porque nos interesa crear lo más posible

Los juegos, así como sucede con los verdaderos juguetes, son medios que nos permiten descubrir y encontrar la inmensa pluralidad de actividades que hay en la actividad de jugar. Es justamente esta gran variedad, la que nos permite aseverar que jamás se vuelve a jugar al mismo juego.

Porque el juego es un ejercicio en libertad

Creo que como animadores, debemos ser promotores de la libertad aunque ella pueda generar indecisiones. No debemos dejarnos fascinar por las personas e instituciones fanáticas que son aquellas que hacen un alarde monopólico de saber lo que quieren y de no dejar margen para los cuestionamientos. Quienes así proceden, jamás se encontrarán con el diferente y, de hacerlo, dudo que puedan aprender algo de él. Por tanto, jamás experimentarán la hermosura de la sorpresa.

Dentro de un mundo que endiosa el tiempo y las rupturas de récords, lo que es material o convertible en dinero, podríamos acordar que no por llegar antes, las personas se hacen más exitosas. Estamos interesados en promover el crecimiento y en respetar el resultado final, pero más aún en el cumplimiento de las formas adecuadas del proceso, permitiendo que el cómo sea tan importante como el para qué.

Porque como animadores, debemos ser conscientes del uso cuidadoso que haremos de nuestro poder

El que cuando ejercido, procuraremos lo sea para orientar y no para condicionar. Debemos ser impulso y fuerza invisible de aquellos que, con sacrificio, se proponen crear con autonomía.

Nos hará bien recordar permanentemente que es difícil ser niño, discapacitado, lento, rápido o cualquier otra forma de ser «distinto». Ser padre, vecino, docente u otro rol para el que tengamos que desarrollar un largo proceso del que no tenemos antecedentes. Dejar crear con autonomía, no es dejar de ser solidario.

Porque es más fácil ser individuo que persona

Lo primero es lo que somos desde el nacimiento; lo segundo es el esfuerzo responsable que se genera con el tiempo y consiste en adosar a nuestras vidas, aquellos valores que éticamente nos acercan a «lo humano».

Estos postulados pueden llegar a contradecirse en la práctica, cuando nos proponemos la aplicación de estos juegos en grupos que existen dentro de marcos institucionales no flexibles, con filosofías rígidas, en horarios friamente estipulados y con la asistencia no voluntaria de sus miembros.

Porque como animadores, podemos ayudar a disminuir la secuencia de pérdidas

Admitiremos que desde tiempos muy remotos, el juego viene siendo expulsado-modificado, gradual y persistentemente, de nuestras vidas. Esto no siempre ha sucedido con connotaciones totalmente negativas pero sí, cuestionables.

Han desaparecido algunas civilizaciones y con ellas la adoración a ciertos dioses. Han caducado las viejas costumbres culturales en que los juguetes acompañaban a los muertos en sus viajes. El juego comenzó por ausentarse de los eventos en que se mezclaba con las motivaciones religiosas y con lo sagrado.

También han desaparecido aquellos juguetes que verdaderamente eran ejercicios disfrazados para lograr la incorporación prematura de los niños al trabajo. En tiempos relativamente recientes, se modificó el concepto de infancia y aparece el deseo cada vez más fuerte de alejar al niño de esas prácticas, que no le permitían un desarrollo adecuado.

El niño, cada vez con mayor frecuencia, no es quien elige o construye sus juguetes. La familia ya no participa como antes en la «personalización» de los mismos. Desaparecieron las contribuciones de parientes y de artesanos que colaboraban en el proceso de «identificación» haciendo que cada niño fuese dueño de un juguete de características únicas. La intervención de ambos aportes es desgraciadamente cada vez menos frecuente o casi inexistente.

Se perdieron muchos de los cantos, de las rondas, de las danzas y de los juegos regionales y/o tradicionales.

Muchos juegos pasaron a ser deportes y la profesionalización trajo una enormidad de reglas y tal vez con ellas, la pérdida de la espontaneidad. Aparecieron los horarios, las concentraciones obligatorias, la agresividad y otra vez más la pérdida del espíritu festivo dejó de teñir las diversiones populares.

Se perdieron los lugares espontáneos para el desarrollo de la actividad lúdica. El juego salió de las casas, no encontró refugio en las calles, ni en las plazas de deportes. Salió de determinas clases sociales y dejó de ser dominio exclusivo de algunos géneros. El juego se volcó a los estadios y clubes especializados, ambos con instalaciones

gigantescas que pueden albergar gran cantidad de espectadores por un lado y un puñado de jugadores por otro. Por razones de seguridad, surgieron los fosos y las alambradas separadores entre ambos.

Debido al aumento de máquinas con programas lúdicos en general y de los ordenadores en particular, de todas las pérdidas, pocas fueron tan lamentables como la del «compañero de juego», que es decir pérdida del diálogo y, concomitantemente, del humor. La risa es difícil de convocar si no hay por lo menos dos personas unidas en comunicación. Resulta difícil poder reír en soledad.

Al constatar la pérdida del compañero de juegos, estamos implícitamente reconociendo algo más importante aún. Nos estamos privando de la oportunidad de exteriorizar sentimientos. La proliferación del juguete moderno no ha mejorado la forma de jugar ni tampoco ha contribuido al desarrollado específico de la imaginación. Por tanto, existen sobradas razones para que se impulse un retorno al juego creativo, y nosotros, en cuanto animadores, tenemos un compromiso para que eso así suceda.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Unir las fuerzas de todos aquellos que estamos interesados en un futuro diferente, fundamentalmente los políticos, padres, docentes y animadores. Prepararnos para nuevas formas a las que nos convocan los nuevos desafíos.

¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS QUE DEBERÍA TENER EL ANIMADOR?

Más que dejarnos fascinar por las técnicas, me gustaría destacar la importancia que tiene la personalidad del animador en el proceso de la animación. Su influencia comienza mucho antes de entrar en acción. Tanto su **pasión** como su **alegría** por el juego, son sentidas y valoradas tempranamente.

El animador debe ser un **facilitador** de la iniciativa de los participantes y creer en ella. Como producto de su tarea, orientará si así es convocado, en el arte de saber **optar entre alternativas. Promoverá el cambio** que pasará siempre por su persona, pero que, por reflejo, generará madurez y crecimiento a todo el que entre en su contacto.

El animador debe ser una persona **positiva, afectuosa y que ame la vida**. Su conducta debe apreciar la tarea de estar siempre dispuesto a servir y tornarse **testimonio** ante los demás. Un testimonio, cuando es genuino, tiene la fuerza de lo que no se

cuestiona y merece aceptarse.

El animador debe constituirse en una **fuente confiable de justicia,** recurso con el que todo jugador que teme perder, quiere contar. La injusticia se torna aún mayor si la sociedad no cuenta con mecanismos de reclamo ante quien exigirla. Si las reglas del juego existen, resulta muy importante procurar que se apliquen para saber a qué juego se está jugando.

La gente podrá beneficiarse más de los buenos valores del animador, cuando dejen de ser mera teoría y puedan ser considerados parte de la práctica cotidiana, con espíritu de **igualdad y justicia, facetas, ambas, del amor.**

No podemos concebir a un animador que no forme parte de un proyecto educativo y que él mismo no se perciba como **un educador popular.**

Largos años de trabajo me han enseñado que he sido eficiente como docente en la medida en que he sido provocador, **descubridor de preguntas ocultas,** antes que suministrador de respuestas.

Los animadores deben ser capaces de comunicar el sentido del juego, de modo que éste no sea confundido como una **actividad ingenua.**

Deben **inspirar confianza,** es decir, contribuir a eliminar miedos, hacer que «la ilusión de obtener placer» aparezca más como esperanza de alegría.

Todas estas tareas no son tan fáciles como resultan en su enunciación teórica. Ser realmente un animador, parece sencillo pero no lo es, pues el respeto no solamente se pierde por la actuación incorrecta; a veces se genera con actitudes adecuadas pero que desconocen las historias de vida de las personas con las que nos relacionamos.

El animador que quiera **sensibilizar, motivar, ayudar a crear** objetivos realizables y concretos deberá tener una **actitud de empatía,** de escucha cálida y de respuesta precisa.

Deberá **evaluar permanentemente,** de modo que la experiencia sirva, no solamente para quienes participan directamente, sino también para aquellos que valoran otras modalidades de crecimiento. Colaborará en la definición de **objetivos** y **tareas** para poder lograrlos, siempre priorizando lo urgente sobre lo que puede esperar, y sin que esto implique la complicidad de olvidos.

Tener **capacidad de conducción,** que no necesariamente significa la práctica de liderazgo.

Propongo que el animador **se haga consciente de sus propios límites** y que se forme para poder contener a los participantes, comprenderlos y permitirles oportunidades para que se expresen. Su éxito dependerá de **su intuición, de su preparación, de sus expectativas adecuadas, de su disponibilidad ante el aprendizaje y de su actitud frente al diagnóstico global de situaciones. De trabajar con paciencia sobre sí mismo**, sin abandonar el **espíritu crítico. De celebrar el crecer y el hacer crecer.**

Tendrá que ser **comunicativo y consecuente** en la práctica con los valores que quiera transmitir. Por supuesto, que debe ser **creativo**, es decir, tener la capacidad de improvisar, de buscar nuevas formas de empatía, de ponerse en el lugar del otro y de ser bien aceptado al querer hacerlo. No siempre será fácil.

El **estilo comprometido de conducción** y el **carisma** de un animador pueden generar a su vez un mayor compromiso y participación de los participantes, razones éstas que pueden ser canalizadas a través del juego para que éste no devenga en una experiencia traumática para alguna de las partes.

He dedicado mis últimos años al planteamiento de formas lúdicas y cómo aplicarlas para poder comprender mejor los valores. Identifiqué, entre muchos, un total de 57 valores importantes. Creo que la justicia social, el amor, la solidaridad, la coherencia, el respeto y la esperanza son los más transcendentes. A estos dos últimos dedicaré, por razones de espacio, la parte final de este trabajo.

a) Respeto

Sólo a través del respeto a uno mismo, forzamos el respeto de los demás.
Fiodor Dostoievski

Consideración, miramiento, deferencia, veneración, reverencia, reconocimiento que se tiene o crea frente a una o varias personas, generalmente frente a alguno de sus valores.

Se trata del sentimiento y la atención particular con que se debe aceptar y tratar a una(s) persona(s), idea(s) o grupo(s), independientemente de género, raza, categoría social o capacidad, sin por eso caer en acatamientos o fanatismos.

Lograr que, mutuamente y de forma recíproca, ambas partes de un vínculo, se reconozcan como sujetos y como personas. Suele ser uno de los complementos infalibles cada vez que se pretende practicar la tolerancia, pero no debe ser confundido con ella.

Puede manifestarse frente a las cosas y la naturaleza. Quien así lo sienta, podrá optar

por velar por el equilibrio ecológico y la armonía, así como manifestar respeto frente al descanso, los materiales y la producción de los demás.

En un mundo tan cambiante, en el que existen tantas razones para emigrar (como la búsqueda de la dignidad, la paz y el sustento), puede llegar a ser comprensible que exista mucha gente que se sienta invadida por el marcadamente diferente. Ambas partes, «invasor» e «invadido», han adquirido sus roles en forma tan abrupta, que a veces no han tenido ni el tiempo ni la preparación suficiente para reconocerse y aprender de sus diferencias. Si logramos aceptar esto, debemos admitir que respetar implica un «tiempo», un proceso, y que el olvido de esta realidad elemental puede llegar a ser la etiología de conflictos y violencia.

En el caso específico de la actividad lúdica —uno de los temas medulares de este trabajo— es preciso reconocer que es respeto lo que expresamos cada vez que, como participantes, hacemos el esfuerzo por esperar turnos o por aprender y acatar las reglas, por citar solamente dos ejemplos.

La diferencia entre tolerancia e intolerancia puede en algunos casos, ser muy sutil. Tolerar no significa aceptar y estar siempre de acuerdo, pero una manifestación sincera de discordancia puede ser interpretada por la otra parte como una actitud de intolerancia. No está mal no tolerar la imbecilidad, el maltrato o la miseria, pero siempre desde el respeto.

Cada vez que no apliquemos conductas respetuosas, perderemos algo de la riqueza que el «diferente» tiene para aportarnos y nos alejaremos humanamente de él como compañero de convivencia.

Quisiera complementar mis comentarios sobre este valor sugiriendo la práctica de un pequeño ejercicio del que soy autor y que ha aparecido en mi libro *Un desafío. Desarrollando valores a través del juego*.

- ***Abriéndose***

Dividirse en parejas. Pedir a la persona más alta que cierre sus ojos y, adoptando una postura física lo más cerrada posible…, y, tome contacto con lo que siente en esa posición.

Después de unos minutos, pedirle a un compañero(a) que lo(a) «abra» lo más lenta y suavemente posible, como si estuviera abriendo una flor.

Pedirles a ambos participantes que, una vez finalizada la tarea encomendada, cuenten cómo se sintieron en sus respectivos roles hasta el momento en que uno de ellos

quedó aparentemente «abierto al mundo».

Cambiar los roles de modo que la persona más baja adopte una postura física cerrada y tome contacto con lo que siente, para luego dejarse abrir respetuosamente por el compañero. Analizar en qué sentido este ejercicio-juego está relacionado con el valor «respeto».

b) La esperanza

Es la confianza que se tiene de lograr una cosa.

Las psicólogas Natalia Agudelo y Marcela Arocena, en un reciente trabajo presentado en el XIX Congreso Argentino de Logoterapia, realizado en Rosario, Argentina, hacen referencia a un decálogo de la esperanza que consiste en:

- Aprender a desapegarse.
- Comunicar lo que se siente.
- Tomar decisiones.
- Ser pacientes con uno mismo.
- Aprender a perdonar.
- Acudir a la propia fe.
- Crecer en sí mismo.
- Establecer nuevas relaciones.
- Volver a sonreír.
- Empezar a dar.

«Cada niño, al nacer, nos trae el mensaje de que Dios no ha perdido todavía la esperanza en los hombres.»

Rabindranath Tagore

Este valor está relacionado con los siguientes: alegría, amor, autoestima, confianza, bondad, comprensión, creatividad, dignidad, esfuerzo, generosidad, optimismo, paciencia, participación, prudencia, vida.

- ***Pensar en sencillo***

Dejando las definiciones de tipo diccionario y utilizando tus propias palabras, ¿qué sería para ti la esperanza?

¿Cuáles serían los valores opuestos a ella?

A MODO DE SÍNTESIS CONCLUSIVA

Quisiera experasar que hay una tarea importante y urgente por hacer, que requiere de una pronta concientización y preparación, de una evaluación permanente y, en especial, del involucramiento mancomunado de los esfuerzos de políticos, padres, docentes y animadores.

Que es con la práctica de valores tales como respeto y esperanza como debemos aceptar el enorme desafío desplegado ante nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITES, Gladys y otros (2002): *Juegos desde la imaginación*, Barcelona, Bonum.

BROWN, Guillermo (1998): *Que tal si jugamos… otra vez*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

DAVID, José (1997): *Juegos creativos para la vida moderna*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

— (2003): *Juguemos antes que se acabe…*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

— (2008): *Un desafío. Desarrollar valores a través del juego. Volumen I y II*, Buenos Aires, Lumen-Hvmanitas.

MARIOTTI, Fabián (s/f): *Juegos y jugantes. Eslabones de vida*, Rosario (Argentina), Editorial Kodomo.

ÖFELE, María Regina (2004): *Miradas lúdicas*. Buenos Aires. Editorial Dunken.

PUIG DE, Irene y otro (2000): *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*, Barcelona, Eumo Editorial. Ediciones OCTAEDRO, S.L.

RIDERKNECHT, Patricia y otro (2001): *Manual de juegos para niños y jóvenes*, Buenos Aires, Bonum.

STEVENS, John O. (1976): *El darse cuenta. Sentir, imaginar, vivenciar*, Chile, Cuatro Vientos Editorial.

VENTOSA, Víctor J. y otros (2006): *Manual del monitor de tiempo libre*, Madrid, Editorial CCS.

VOPEL, Klaus W. (1995): *Manual para el animador de grupos. Teoría y praxis de los juegos de interacción*, Madrid, Editorial CCS.

33

La Animación Sociocultural como metodología en la Educación Infantil

Marta Sandoval Nieto
Animadora Sociocultural. Salamanca (España)

Introducción

Cada vez es más frecuente hablar de calidad de la educación. Deseamos que nuestros hijos e hijas reciban una educación de calidad. Sin embargo, este término admite muchos significados según cada uno entienda la educación.

Poco a poco vamos entrando en una espiral donde la calidad de la educación o en la educación tiene que ver con la competitividad y la eficacia: «ser mejor que», «ser el mejor en»…, pero, ¿a costa de qué? Es inevitable olvidar otros valores de colaboración y cooperación, de ayuda mutua, de solidaridad, de trabajar juntos por una misma causa. Apenas queda espacio para dedicar al otro, para construir juntos, para hacer comunidad.

Los profesionales que nos dedicamos a la enseñanza nos vemos obligados, por un lado, a cumplir los objetivos fijados para cada etapa y nivel, pero, por otro, a buscar nuevas soluciones y metodologías que den respuesta a las necesidades de nuestros alumnos.

En este sentido, emplear la Animación Sociocultural (ASC) como metodología de aula se presenta como una solución creativa, alternativa y muy válida, que favorece el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, no desde la competitividad sino desde la colaboración y cooperación.

El presente documento analizará dicha validez buscando las semejanzas entre ASC y escuela pública, cómo se relacionan y complementan. De la misma manera, a través de varias experiencias en el aula de Educación Infantil intentaré transmitir la necesidad de

trabajar con esta metodología desde edades tempranas.

DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL (ASC)

Presentaré el concepto de ASC analizándolo basándome en los expuesto por varios autores.

Ana Calvo en su libro *La Animación Sociocultural: estrategia educativa para la participación* se refiere a Petrus, Ander-Egg, Froufe y Sánchez, Quintana, De Miguel, Úcar y Trilla. Las caracterizaciones de la ASC según estos autores son variadas, similares aunque diferenciadas según matices. Para el tema que nos ocupa, de entre todas las estudiadas por dichos autores, seleccionamos las siguientes:

- Según Petrus, la ASC es un factor transformador del individuo y de la sociedad. Reduce los conflictos sociales y grupales y fomenta los valores culturales y el espíritu crítico social.
- Para Ander-Egg, los métodos y técnicas de actuación de la ASC se apoyan en una pedagogía participativa en la que se da vital importancia a la sección de espacios o ámbitos de realización de actividades que posibiliten la convivencia. Además, señala el respeto a la autonomía cultural de cada uno de los participantes.
- Froufe y Sánchez, por su parte, resaltan la participación colectiva que en todo proceso de ASC debe existir. Consideran importante el protagonismo del individuo entendido como persona que persigue la autorrealización dentro de la colectividad. La finalidad última de la animación es la mejora de calidad de vida de los individuos y grupos dentro de la sociedad.
- Las características de la ASC según Quintana se refieren a un conjunto de prácticas o acciones dentro de la misma que tienen una perspectiva programática que comprende la capacidad de análisis, la de organización, la de creación y la de expresión.
- De Miguel considera que la ASC es promotora de valores y que constituye un elemento transformador que promueve el desarrollo personal del individuo, no sólo para que se adapte a las diferentes situaciones sociales sino también para que las transforme.
- Para Úcar, la ASC es una tecnología desde la que se recrean o diseñan técnicas que tratan de ajustarse a la realidad en la que se interviene. Además, actúa sobre

múltiples contextos diferenciales: entorno urbano, rural, penitenciario, teatral…

- Por último, Trilla la considera como una metodología, forma de hacer o como técnica, medio o instrumento, acentuando el carácter metódico de la intervención. Cumple además una función social. Esta característica entiende la ASC como una tarea que debería estar presente en cualquier comunidad.

En resumen, y para recoger las ideas generales que más nos interesan para el tema que nos ocupa, podemos decir que la ASC:

— Promueve la **participación**.

— Fomenta el **desarrollo personal** de cada individuo, que a su vez transforma la sociedad.

— Respeta la **autonomía cultural y valores sociales** que promueven la convivencia.

— **Reduce** los **conflictos** sociales y grupales.

— Mejora la **calidad de vida** de los individuos y grupos dentro de la sociedad.

— Actúa en múltiples **contextos**.

— No es algo improvisado, sino **planificado**. Comprende la capacidad de análisis, la de organización, la de creación y la de expresión.

— Trata de **ajustarse a la realidad** en la que se interviene.

— Se entiende como una **metodología**, forma de hacer o como técnica o instrumento.

Teniendo en cuenta esta serie de características, pasaré a reflejar algunos puntos del currículo de la etapa de Educación Infantil que hacen referencia directa a las mismas.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La vida en una sociedad moderna debería ir encaminada a mejorar las relaciones humanas, potenciando la convivencia, tolerancia y respeto por todas las personas.

Este proceso comienza en una edad temprana, en la que la educación desde la familia y la escuela debe contribuir al desarrollo integral de todos sus miembros, dotando a los niños de herramientas, contenidos y valores que ayuden a la mejora de la calidad de

vida.

En este sentido, la Educación Infantil según la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (**LOE**), tiene una doble finalidad:

- Potenciar a través de una correcta intervención educativa el desarrollo de todas las capacidades del alumno y, por tanto, su **desarrollo integral**.
- Proporcionar unas competencias, destrezas, actitudes y hábitos que faciliten su posterior **adaptación** a Educación Primaria; además, favorece la organización del proceso de enseñanza, dando continuidad y coherencia a dicho proceso educativo, mejorando la **calidad educativa**.

Estos objetivos principales se concretan a su vez en unos objetivos generales y específicos recogidos en el Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo para Educación Infantil. Señalamos algunos:

1. *Actuar de forma cada vez más autónoma* en sus actividades habituales, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional y desarrollando sus capacidades de iniciativa y confianza en sí mismo.
2. *Establecer relaciones sociales* en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás.
3. *Establecer vínculos fluidos* de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
4. *Observar y explorar el entorno* inmediato con una actitud de curiosidad y cuidado, identificando las características y propiedades más significativas de los elementos que lo conforman y alguna de las relaciones que se establecen entre ellos.
5. *Conocer algunas manifestaciones culturales* de su entorno, desarrollando actitudes de respeto, interés y participación hacia ellas.

Como se puede observar, ya desde una muy temprana edad se da vital importancia a la **autonomía** del individuo, a las **relaciones sociales**, a los **vínculos afectivos** que se establecen, al respeto de la **diversidad**, al conocimiento del **entorno** y la **participación** en el mismo y al conocimiento y acercamiento a otras **culturas**. Entre todos estos objetivos resaltan palabras claves directamente relacionadas con las caracterizaciones de la ASC que hemos analizado en el punto anterior.

En el mismo Real Decreto 1333/1991, se recogen los principios metodológicos de

intervención entre los que podemos destacar los siguientes, también relacionados con la ASC, como son: la autonomía, la socialización, el juego y la adquisición de aprendizajes significativos (es decir, partir de lo que motiva a los alumnos teniendo en cuenta lo que ya conocen de la realidad).

De entre éstos, en la etapa que nos ocupa, el juego interpreta un papel decisivo para el aprendizaje del niño y por ello hablaremos más detenidamente de él desde lo recogido en la formación del ciclo formativo de grado superior a distancia de Educación Infantil.

El juego es libre. Es una actividad espontánea, no condicionada por refuerzos o acontecimientos externos.

El juego produce placer. Las conductas lúdicas se convierten en metas de sí mismas. Destaca el carácter gratificador y placentero del juego, el cual también es el origen de la necesidad del mismo.

El juego organiza las acciones de un modo propio y específico. Se puede diferenciar una conducta de juego de una conducta seria por la cara de los niños, el tono que emplean, la manifestación de conductas no agresivas dentro del juego…

En el juego predominan acciones sobre los objetivos de las mismas. Uno de los rasgos aceptados como definitorio de la conducta de juego es que en él lo más importante son los medios, no los fines. La meta es la propia acción lúdica.

El juego es una actitud ante la realidad y ante el propio comportamiento. La actividad de juego, en su carácter lúdico, viene determinada desde el propio sujeto que juega. Es posible identificar la actividad desde fuera, así como hacer un análisis científico, pero sólo es definible desde el propio organismo que está inmerso en la acción. El juego es un modo de interactuar con la realidad, determinado por los factores internos de quien juega y por la actitud ante la realidad del propio jugador.

Resultan obvias las posibilidades que el juego nos ofrece en el aula de Educación Infantil tanto para la adquisición de hábitos, conductas y conocimientos como para el establecimiento de relaciones sociales y vínculos afectivos. Desde este recurso, podremos trabajar valores sociales, reducir conflictos, fomentar la autonomía…, todo lo anteriormente expuesto.

En el siguiente punto analizaremos la relación entre la ASC y la escuela como institución educativa para hacer patente esa complementariedad de la que hablábamos al inicio del tema.

RELACIÓN ENTRE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Y ESCUELA

Según Ventosa, la ASC puede ser entendida como **«medio o instrumento para poder dinamizar y optimizar los procesos de aprendizaje»**. Este autor hace referencia a las aportaciones de la animación al campo de la formación, de entre las cuales destacamos las siguientes:

- La ASC facilita un **enfoque alternativo** de la educación promoviendo un modelo de intervención basado en el desarrollo de **procesos autoorganizativos** a través de una metodología activa y participativa para poder alcanzar una educación cuya meta es la autonomía del ser humano. Este punto está directamente relacionado con uno de los objetivos generales de la etapa de Educación Infantil: la autonomía del alumno.
- La ASC presenta un nuevo perfil del **educador como animador** y no como mero transmisor de contenidos, sino como facilitador de contextos y procesos de aprendizaje. El protagonista del proceso es el alumno y no el profesor, que pasa a ser espectador y proporciona espacios y experiencias para que el niño lleve a cabo su aprendizaje.
- La ASC convertida en una **metodología activa y participativa** probada en **múltiples contextos** socioeducativos.
- Además, se constituye como una **fuente inagotable de recursos y técnicas** de participación de la que la escuela debe servirse y sacar el máximo rendimiento.

En definitiva, la ASC aporta a la formación una metodología orientada a la consecución de una gradual autonomía en el control de la propia formación, en el caso de los niños de su propio proceso de aprendizaje, a través de técnicas participativas y grupales centradas en la acción.

Por su parte, Paglilla hace referencia a la **escuela** como organización educativa y también como **agente socializador**. La escuela se convierte en un vínculo de inclusión social para los niños y jóvenes.

Según este autor, el rol emergente de la escuela es ser generadora de espacios habituales de creación y construcción de acciones sociales novedosas más que servir como reproductora de diferencias y exclusiones sociales existentes.

Esta función socializadora y facilitadora de una inclusión social desde los centros de enseñanza se entiende, sobre todo, desde edades contempladas dentro de la Educación Secundaria e incluso desde la Primaria.

Sin embargo, ante la imposibilidad de resolver algunos conflictos en dichas edades y

los problemas cada vez más frecuentes en las mismas, se empieza a hacer patente la necesidad de transmitir esta forma de autogestión, organización y funcionamiento desde la más temprana edad. Cuanto antes les facilitemos los contextos y ellos mismos experimenten esta forma de trabajo, mayor y mejor será el resultado.

Siguiendo esta línea, en el siguiente punto expondré mi propia experiencia como tutora de una clase de niños y niñas de 5 años en un colegio público de Madrid.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La organización del horario de aula es la habitual en un aula de Infantil. Debemos cumplir una serie de horas dedicadas a unos contenidos específicos, regulados por la ley de educación vigente. Sin embargo, y como dice el refrán: «cada maestrillo tiene su librillo», y la autonomía pedagógica te permite desarrollar los contenidos de la forma que cada uno crea más conveniente.

En este sentido, creo que «mi librillo» viene determinado por mi experiencia como monitora de ocio y tiempo libre durante 10 años en casi todos los barrios de la ciudad de Salamanca. Trabajar en diferentes proyectos con distintos equipos de trabajo, te permite ir seleccionando aquello que determina tu propia forma de educar, ya sea en la educación no formal o, como es el caso, ahora desde la formal. Para mí, lo realmente importante es transmitir a estos niños y niñas que te miran con tanta admiración la necesidad de respetar al otro, de trabajar juntos para conseguir objetivos comunes, de construir una sociedad mejor. Claro está que no se lo transmito con estas palabras, pero la propia organización del aula y de las actividades lo va facilitando.

La distribución del aula se hace por rincones y en cada zona de la clase disponen de un tipo de material. En el centro, cercanas a la pizarra, se sitúan las mesas de trabajo dispuestas en grupos de seis. También junto a las mesas está la zona de asamblea: una alfombra fácilmente desmontable rodeada de paneles y paredes que utilizamos para la exposición de los temas.

Todos los días, para comenzar la tarea, nos reunimos en asamblea. Es un término que, a mí particularmente, me gusta explicarles como el conjunto de personas que se reúnen para decidir algo importante. En la asamblea cada uno cuenta cómo se siente, si le ha ocurrido algo significativo… y también se deciden los temas que se tratarán durante la jornada escolar: qué clases tenemos, las actividades que se van a realizar, si hay alguna visita o salida… En todo momento ellos se sienten libres para dar su opinión, para proponer, para decidir… Si bien es cierto que a estas edades también se les orienta en cuanto que deben los temas que deben trabajar y siempre se respeta el horario impartido por los especialistas, también es cierto que se recogen todas sus propuestas y

se cumplen o se hace todo lo posible por cumplirlas.

Otro momento en el que nos reunimos en asamblea es cuando surge algún conflicto, ya sea en el patio, dentro del aula o en cualquier otra hora lectiva (música, inglés, psicomotricidad…). Escuchamos a las personas implicadas en el conflicto, sin interrupciones, intentando obtener todos los datos posibles pero sin expresar juicios de valor. Se les pregunta primero a los dos niños acerca de cómo ven en ese momento la situación, si sienten lo mismo que antes, qué les parece lo que ha ocurrido, qué harían para cambiarlo, cómo podría solucionarse… Si ellos solos no llegan a ninguna conclusión, entonces el grupo les ayuda y entre todos buscamos soluciones. Normalmente, el niño que genera el conflicto tiene que cumplir alguna condición como retirarse del juego unos minutos, arreglar lo que ha roto con ayuda de un adulto, etc., pero siempre se atiende la parte emocional y relacional para que se pueda recapacitar y compensar el daño causado.

Esta forma de solucionar conflictos y de decidir en común, en mi opinión, y después de lo anteriormente expuesto, es característica de la ASC. Durante mis años de monitora esta manera de funcionar con los niños y niñas fue tomando forma, sobre todo en la Asociación MOMO, donde trabajé siete años. Se escuchaban sus propuestas y se trataba siempre de incorporarlas al proyecto que ya se había programado. De la misma manera, los conflictos que surgían se resolvían lo antes posible, permitiendo a los protagonistas de éstos resolverlos por sí mismos, pero prestando la ayuda del grupo cuando no era posible o los implicados lo precisaban.

Resulta imprescindible señalar que también en esta etapa de Educación Infantil las normas juegan un papel importante. Aunque suelen estar impuestas por el adulto, en este caso el profesor, en el aula intentábamos que fueran ellos los que las decidieran. ¿Qué podemos hacer para llevarnos mejor? ¿Cómo nos gusta que nos traten? ¿Cómo podemos ser amigos? ¿Qué pasaría si alguno no quiere hacer esto que proponemos todos?

Cuando surge el conflicto, se recuerdan las normas acordadas por el grupo y las consecuencias por no cumplirlas, y entre todos decidimos.

El tipo de actividades que llevábamos a cabo dentro del aula tampoco eran muy comunes o tradicionales. Combinamos las típicas fichas de aprendizaje con los juegos grupales e individuales, así como actividades de experimentación, investigación y acción, sobre todo en temas relacionados con el entorno. En el último trimestre, las excursiones fueron numerosas y relacionadas entre sí, de esta manera podíamos profundizar en los temas trabajados, evaluar los conocimientos adquiridos y dar respuesta a nuevas dudas que iban surgiendo. Visitamos el Zoo, la granja escuela, Faunia y la exposición «Toca, toca» de Cosmo Caixa. Antes de cada salida preparábamos lo que nos íbamos a encontrar: imaginando, contando lo que otros nos habían dicho, preguntando… Y después recogíamos lo aprendido en una carpeta específica de

animales donde los niños y niñas escribían palabras relacionadas con el tema a partir de las actividades de la «Caja de Letras» de Mª Dolores Rius.

Las celebraciones en el colegio de días especiales también se hacían por todo lo alto. Los profesores siempre dispuestos al disfraz y a la ambientación de aulas y pasillos. En Navidad, cada clase de Infantil elaboró una postal gigante que fue pasando por todas las aulas de la etapa. En Carnaval, cada nivel se disfrazó de un elemento marino para formar el fondo del mar, y entre todas las clases adornamos el pasillo con motivos marinos. Las fiestas de otoño y primavera se realizaron con todo el colegio, de manera que en cada grupo de participantes había niños desde 3 hasta 12 años y las pruebas estaban orientadas a fomentar la ayuda mutua y la cooperación. La semana cultural tuvo como tema la música y san Isidro y las actividades también fueron compartidas por toda la comunidad educativa. El Día del Libro tuvimos un cuentacuentos muy especial: en lengua de signos. Una intérprete fue clase por clase y pudimos aprender otras formas de comunicarnos y acercarnos a otras culturas. Les sorprendió mucho que hubiera personas que pudieran hablar con las manos.

Pero sin lugar a dudas, la actividad estrella del año fue la noche en el colegio. Los niños y niñas de las clases de 5 años se quedaron a dormir con las tutoras en el centro.

La idea surgió a raíz de las diferentes excursiones. Realmente las dos clases habían formado grupo, habían establecido vínculos afectivos muy fuertes: de cercanía y colaboración, pero a la vez de independencia y autonomía personal. Nos parecía una actividad muy positiva para finalizar el curso.

No fue sencillo programar la actividad, ya que no estaba dentro de la planificación anual que había llevado a cabo el año anterior otro equipo diferente al de este curso. Tuvimos que conseguir permisos, seguros, autorizaciones…, pero por fin todo se solucionó y seguimos adelante. La colaboración y participación de padres y profesores, equipo de cocina y limpieza… de toda la comunidad educativa fue de vital importancia.

El 31 de mayo a las 16.00 horas, los niños y niñas continuaron con la jornada escolar de una forma muy especial. Pudimos hacer actividades que en todo el curso no había dado tiempo a realizar: jugar en el patio de los más pequeños (tienen otro tipo de materiales que no habían podido utilizar en todo el año), merendar juntos en asamblea, ensañar el baile de fin de curso, pintar con las manos y con el resto del cuerpo al son de diferentes melodías, cenar en el comedor con el pijama puesto, colocar los sacos de dormir, lavarse los dientes y prepararse para la cama, escuchar el cuento de buenas noches… y una sorpresa muy especial: ¡¡nos visitaron los Lunnis!!

Durante todo el día los niños se mostraron autónomos y seguros, confiando en sus posibilidades de acción y experimentando sus limitaciones, construyendo su propio aprendizaje, consiguiendo su desarrollo personal. El objetivo de la etapa estaba cumplido

y nuestros niños y niñas tienen un recuerdo que jamás olvidarán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1984): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*, Buenos Aires, Humanitas.

CALVO, A. (2002): *La animación sociocultural: una estrategia educativa para la participación*, Madrid, Alianza Editorial.

DE MIGUEL, S. (1995): *Perfil del Animador Sociocultural*, Madrid, Narcea.

FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. A. (1990): *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*, Salamanca, Amarú.

PAGLILLA, R. O. (2002): «La animación socioinstitucional, motor del cambio social», en (http://www.efdeportes.com) *Revista digital*, Buenos Aires, año 8, 44, enero.

VENTOSA, V. J. (2004): *Métodos activos y técnicas de participación*, Madrid, Editorial CCS.

(http://w3.cnice.mec.es). Formación Grado Superior de Educación Infantil a Distancia.

34

Los adultos ante la sociedad digital: el perfil del animador sociocultural

Eva García
evagr@usal.es
María José Hernández Serrano
mjhs@usal.es
Noelia Pizarro Juárez
noepiza@usal.es
Universidad de Salamanca. España

La Animación Sociocultural (ASC) en España ha sido asumida tradicionalmente por profesionales de distinta formación. En la actualidad, debemos analizar el ámbito de actuación de los animadores socioculturales desde una doble vertiente. Por un lado, atendiendo a la demanda social que solicita una figura profesional que asuma las competencias que en la actualidad son absorbidas por otros perfiles. Y por otro lado, respondiendo a la realidad social presente que trae consigo numerosos cambios sociales, culturales, educativos, etc. En la actualidad, los diferentes ámbitos de actuación del animador sociocultural no pueden comprenderse sin resultar afectados por la sociedad digital. Esta sociedad ofrece un contexto innovador donde las tecnologías de la información y la comunicación son una fuente esencial de creatividad, de participación y de aprendizaje. Las nuevas posibilidades sociales y educativas que se ofrecen desde esta nueva situación necesitan de la mediación de un profesional formado y competente para facilitar un coherente desarrollo cultural y social de todos los colectivos con los que interviene, pero de manera especial con los adultos, por el desfase que esta nueva realidad les plantea. La dinamización cibercultural del colectivo adulto es hoy uno de los retos esenciales del animador sociocultural. El objetivo es conectar, organizar, crear redes sociales y fortalecer el tejido social, al amparo de los avances sociotecnológicos.

1. DEL ANTES AL AHORA: VIAJE POR LAS INSTITUCIONES DE

ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN ESPAÑA. EL RETO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La educación de adultos no es sólo una realidad cambiante sino multiforme. Diferentes formas de concebirla y categorizarla dan buena cuenta de ello. Desde el siglo XIX esta realidad se ha ido construyendo en espacios, tiempos, tipos…, lo que nos permite hablar hoy de la citada multiformidad.

Remontándonos a las primeras experiencias de educación de adultos, que bajo esta concepción y definición se dan en España en el siglo XIX (Tiana, 1991), podemos apuntar que todas comparten una serie de características, entre ellas:

— Una educación que sigue los patrones propios de la Educación Primaria (Ley Moyano de 1857), respecto a maestros, contenidos, metodología, contenidos…

— Una concreción, además de tardía, lenta y escueta.

— Una normativa mínima y poco desarrollada.

— Una oferta escasa.

— Una clara discriminación por sexos.

— Un fuerte carácter ideologizador (desarrollado en un currículo religioso y moral).

— Unos locales lúgubres y no acondicionados para la práctica docente.

A partir de 1900, teniendo en cuenta la iniciativa promovida por Giner de los Ríos, entre otros, se comienza a plantear el compromiso de modificar la concepción general de la educación de adultos, asumiendo la necesidad de una educación integral del sujeto. Es éste un periodo de avance conceptual, normativo y teórico y, por tanto, también de avance en cuanto a lo que a la ASC de los adultos se refiere. Las «casas del pueblo», como foco de cultura y formación obrera, y los «ateneos», creados en el siglo anterior, comienzan a ganar fuerza en la expansión y desarrollo sociocultural (Hernández, 1998: 63).

Durante la II República, la educación no formal sufre una influencia tanto cualitativa como cuantitativa. Son muchas las ofertas socioeducativas que para los adultos se ofrecen, al comprender que el Sistema Educativo reglado ni podía ni debía hacer frente a las necesidades de esta población de manera exclusiva. Y esto es así porque la República estudió, pacientemente, cuál era la situación de este colectivo, sus demandas y necesidades, e hizo un importante intento de atenderlas. La creación de las Misiones Pedagógicas como principal proyecto cultural y educativo, auspiciadas por el propio gobierno, pero también por burgueses con un claro espíritu reformista (Otero,

1982; Cabra, 1992), y la Extensión Universitaria, en otro orden, fueron dos fuertes motores socioculturales del momento. Estas acciones merecen ser destacadas porque son, en esencia, el origen de la puesta en práctica de una metodología de participación, si bien, como nos recuerdan Carrasco y Ayuso (2002), el modelo cultural de participación a veces era ajeno al pueblo, que era utilizado, ocupado y disfrutado al margen del mismo. Es tal el auge de estas iniciativas, que algunos autores comienzan a usar la expresión «ASC» para referirse a las mismas (Maurice, 1990).

El franquismo no hace sino frenar la expansión que, durante los casi ocho años previos de gobierno de izquierdas, se puso de relieve. Como iniciativas, cabe destacar las protagonizadas por la Sección Femenina (con sus cátedras ambulantes), el Frente de Juventudes, el SEU, las JOC…, y, desde un carácter más formal, la Junta Nacional contra el Analfabetismo (con sus correspondientes juntas provinciales y locales). En los años sesenta las propuestas internacionales de organismos como OCDE o la UNESCO calaron, al menos en parte, en la manera franquista de concebir la educación de adultos. La educación en este momento de la vida debía conseguir que las personas hiciesen frente a la sociedad, vivir, adaptarse y, sobre todo, potenciarse las capacidades no sólo profesionales, sino también sociales y humanas. Para ello, ya no era preciso sólo un sistema educativo organizado con un nivel concreto de formación adulta, sino también otras iniciativas de índole cultural que fomentasen esas capacidades que la escuela, por saturación de tareas, no podía hacer frente. Del mismo modo, la profesionalización de los educadores no se veía recogida en dichas iniciativas, habitualmente lideradas por personas con una alta vinculación al Movimiento o a la Iglesia y con poca experiencia en la ASC de la población adulta. Era más una tarea de ideologización de la comunidad que de ASC, aunque bien es verdad que se servían de ésta como vehículo para alcanzar su fin último: el adoctrinamiento político y religioso.

Con la Constitución de 1978, el Estado continúa asumiendo la tarea ya iniciada durante el periodo anterior, pero, pese a que la concepción teórica pretende atender a cuantas necesidades e intereses presenta cada persona, se sigue manteniendo una fundamentación, y posterior desarrollo, estrictamente formal, donde las singularidades adultas son respondidas desde iniciativas principalmente no formales (Aulas de la Tercera Edad, Programas Interuniversitarios de la Experiencia, Aulas de Cultura…) y no tanto desde el propio sistema educativo reglado. Aunque todo ello constituirá un eslabón fundamental en la configuración de la animación en España, ya que las experiencias provendrán del movimiento ciudadano y de los movimientos educativos (Viché, 1989: 48).

Sin duda, durante este periodo de transición democrática, la ASC adquiere un alto reconocimiento tanto cultural, como técnico y social que facilita claramente el proceso de democracia y participación (Hernández, 1998: 78). Como afirma Lalana (1999), la propia evolución social ha otorgado valor a la animación, que ha pasado de ser un

instrumento de cambio, a una profesión y una manera de trabajar.

Y es precisamente de este conocimiento expreso de la historia, de donde podemos dilucidar la posición concreta en la que se presenta este trabajo, y en la que se refiere a la necesidad histórica y justificada de unas iniciativas socioculturales que respondan en la actualidad a las insuficiencias y necesidades socioeducativas que los adultos presentan y, además, demuestran.

En los últimos años, y concretamente en la última década, hemos podido asistir a un importante desarrollo en lo que a propuestas de esta índole se refiere. Muchas de ellas claramente valorables y reconocidas por su capacidad de desarrollo de competencias en el adulto más allá de las puramente formativas. Esto ha sido y es posible gracias al esfuerzo sociopolítico que desde diversas instituciones se ha venido dando. Nuevas posibilidades educativas, nuevas formas de ver a las personas adultas, nuevas metodologías adaptadas a esta realidad, y lo que es aún si cabe más importante, nuevos profesionales formados única y exclusivamente para la dinamización de grupos han hecho que la participación, la creatividad y el aprendizaje significativo se tornen inherentes a la propia práctica sociocultural con adultos. Todo un reto alcanzado y en proceso continuo de superación. Esta realidad social, mutante, sinérgica… sólo es reconocible bajo el título de sociedad digital y asumiendo la idiosincrasia que este tipo de sociedad presenta. Únicamente, conociendo el contexto de actuación se puede garantizar una buena práctica basada y adaptada a los cambios de paradigmas, de roles, de tópicos sociales. En el citado contexto centramos, pues, nuestro siguiente discurso.

2. CONTEXTO TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: EL IMPACTO DE LA SOCIEDAD DIGITAL

En las últimas décadas se han producido multitud de cambios en los diferentes sectores sociales que han desembocado en una realidad caracterizada por las incesantes transformaciones y el inmediato reciclaje. Los factores que han ocasionado esta rápida evolución han sido diversos, pero indudablemente uno de los más influyentes en este proceso ha sido la llegada y el rápido avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La fuerza con la que han irrumpido las TIC, así como otros cambios sociales, hace que hablemos de la llamada sociedad digital, en la que su buen uso y aprovechamiento ofrecen multitud de posibilidades, permiten responder a las necesidades existentes en el presente, sobre todo de continua actualización, y dan lugar a un tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de conocer y aprender.

La sociedad globalizada en la que nos encontramos, los continuos flujos migratorios, la defensa de la igualdad de oportunidades, la demanda de una mayor productividad y la incesante amenaza de la competitividad en los ámbitos laborales, una nueva noción del tiempo de ocio acorde a los nuevos tiempos, el deseo continuo del alcance de un mayor bienestar… derivan en una sociedad que necesita de herramientas para hacer frente a todo este tipo de situaciones, hasta hace relativamente poco, novedosas. Las TIC se convierten, dentro de ese contexto, en un instrumento ideal que garantiza nuestra adaptación al nuevo orden social.

Se trata de un conjunto de innovaciones que dan lugar a unas formas de organización social, económica y política que configuran ese nuevo orden social por el que se ven salpicados todos los colectivos del mismo: niños, jóvenes, adultos y mayores, y al que se han de adaptar como integrantes y participantes de éste. Así, dada la importancia que el factor humano tiene hoy por hoy, la formación actualizada de todos estos colectivos, pero en especial de los adultos, se hace indispensable, para responder a esas necesidades que emergen de dicho contexto y aprovechar las posibilidades que ofrece el mismo (Núñez, 1999).

Por tanto, es imprescindible que desde la educación se dé respuesta a todos estos tipos de cambios y necesidades (Sanz y Sarrate, 1996). Se trata de educar para un mundo en permanente cambio, donde el proceso de actualización de los conocimientos ocupa un lugar clave. Para el alcance de esa formación actualizada, el manejo de las TIC resulta imperante, ya que son poderosas herramientas para obtener información actualizada e importantes medios de aprendizaje, que para los adultos resulta motivador y significativo. Por tanto, su uso les permite encauzar las necesidades y exigencias del momento y aprovechar sus enormes posibilidades.

Se trata de que este colectivo social dentro del contexto marcado por las transformaciones rápidas y profundas, logre el mayor desarrollo de sus potencialidades; se evite su marginación; tenga un disfrute útil y creativo de su ocio; tenga la posibilidad de intervenir en los problemas de la sociedad; conozcan y comprendan el mundo en el que viven; conozcan las posibilidades que les ofrecen las TIC y aprendan a usarlas; alcancen la mayor autonomía posible… En definitiva, la finalidad es alcanzar la educación integral que abarque todas las facetas de la educación adulta. Para ello, es necesario proporcionarles las herramientas y conocimientos necesarios para que sean conscientes de los problemas y la realidad existente, y puedan, así, intervenir y participar en la vida activa, saciando sus necesidades y permitiéndoles que aprovechen las nuevas oportunidades que les brinda la sociedad actual, en tanto que miembros activos de la misma (Orte, 2006). La persecución de su integración social y adaptación a la evolución social, económica y tecnológica del momento, han de ser objetivos primordiales en la sociedad digital, y concretamente dentro del campo de la ASC. Todas las necesidades y posibilidades que nacen y ofrecen respectivamente el contexto social analizado, exigen

que la animación se adapte a la constante transformación social y, por tanto, precisan de animadores socioculturales con nuevas funciones y competencias en sintonía con un mundo global, en permanente cambio, muy competitivo, abierto al avance científico y tecnológico y con múltiples flujos de información (López-Barajas y Sarrate, 2002).

3. DINAMIZACIÓN EN LA SOCIEDAD DIGITAL: EL PERFIL DEL ANIMADOR SOCIOCULTURAL DE ADULTOS

Si tenemos en cuenta que desde el denominado «modelo de Estado de Bienestar» el corpus teórico que se pretende para la intervención social y cultural promueve cambios sociales y culturales necesarios para modificar las situaciones existentes en la sociedad, debemos situar al animador como el profesional por excelencia que debe fomentar acciones que hayan sido creadas con una clara intencionalidad y además orientadas a la consecución de resultados a través de la interacción didáctica con el participante de dichas acciones. Su actuación debe ser, por tanto, un proceso continuo, global y no casual, sino altamente estructurado, pactado… El trabajo de este tipo de profesional, así como de otros cercanos (entiéndase monitor sociocultural, TASOC, TAMI, educador social, pedagogo social…), se torna diverso y complejo cuando, además de la propia idiosincrasia de sus funciones, éstas se realizan con adultos. Este colectivo recoge una serie de características psicológicas, experienciales y sociales que hacen que la forma en la que las actividades de formación, de ocio o de entretenimiento que en ASC se desarrollan sean diferentes a las de otros colectivos. Aunque dentro del mismo grupo adulto podemos encontrar diferentes personalidades e historia cultural, en términos generales debemos destacar las siguientes características:

- *Autonomía*: son personas que disponen de libertad para elegir qué actividad realizar y cómo. Son independientes y exigen según sus expectativas.
- *Placer*: el hedonismo se convierte en una característica innata. Así, cualquier actividad que en el campo de la ASC con adultos se dé, deberá atender a la búsqueda de la felicidad y del bienestar.
- *Identificación*: conseguir que los participantes se sientan con entusiasmo hace que los aprendizajes sean altamente significativos, debido sobre todo a su bagaje personal y profesional, con el que puedan enlazar esos aprendizajes. Los adultos son capaces de identificarse rápidamente con una persona o con una actividad si ésta responde a sus intereses.
- *Autorrealización personal*: en esta etapa de la vida, donde niñez y juventud quedan en el recuerdo, las personas trabajan por conseguir su autorrealización personal, lo que supone no sólo alcanzar sus metas profesionales, familiares…

sino también sociales y culturales.

De esta manera, el éxito de las actividades socioculturales que se lleven a cabo con las personas adultas radica en atender a las citadas características. Y por ello, el animador sociocultural, como encargado de la propia acción socioeducativa, tiene que contar con una serie de competencias, no sólo personales sino también profesionales. A la necesaria capacidad empática, dinamismo, personalidad, capacidad y entrega, mentalidad abierta, tolerancia… han de unirse otras capacidades referidas al conocimiento de la planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos, a la dinamización de grupos, a la resolución y regulación de conflictos, a la capacidad de trasmitir valores, de trabajar en equipo, de fomentar la comunicación interpersonal (Froufe y Castaño, 1990: 134), así como confianza, habilidad de motivación y marcada vocación socioeducativa (Ander-Egg, 1989). No sólo ha de saber estar, sino que también debe ser capaz de actuar siendo coherente con los valores establecidos, y comprometido y crítico con la propia acción educativa. Por ello, la escucha activa, el carácter proactivo y la flexibilidad son importantes valores que tener en cuenta en el propio proceso sociocultural.

Si a todas estas características propias de la idiosincrasia del adulto le unimos las repercusiones que plantean las innovaciones del momento actual, vinculadas con las tecnologías, descubriremos un nuevo campo de actuación que plantea nuevos retos y metas para la animación.

Al amparo de estas contingencias, algunos autores como Viché (2008) proponen nuevos rótulos para las prácticas de la ASC en la sociedad actual: e-animación o animación cibercultural. Para este autor, las coordenadas actuales de intervención sociocultural hacen evolucionar el concepto de gestión cultural, gracias al apoyo de las posibilidades que ofrece la Red.

Y es que la cultura, tanto en la actualidad, como a lo largo de la historia, tal y como ya hemos destacado, ha sido un referente importante para los adultos, y precisamente hoy, de la mano de las tecnologías, tanto la democratización cultural (acceso), como la democracia cultural (difusión y respeto a todas las culturas), son dimensiones que han evolucionado.

La Red permite un acceso universal a una inmensa cantidad de información y a diversos medios de comunicación, por lo que facilitan la interacción y la colaboración. Además, al ser un medio horizontal, donde no existen censuras, no sólo se favorecen nuevos modos de relación, sino nuevas formas de acción social, que utilizan la Red como medio de actuación y difusión de propuestas.

Algunos autores (Ayuso y De Haro, 2002) hablan de la tecnocultura, porque los nuevos medios y usos tecnológicos suponen nuevas formas de acceso, de creación, de

disfrute, de inmersión y de lectura de la cultura. Se ofrecen nuevas formas de participación para los adultos, que les convierten en participantes de la cultura local y universal.

Por ello, si como exponen Froufe y Sánchez (1990), la animación es promotora de relaciones, hoy debe entenderse a la animación como un elemento mediador, y de la misma manera, al animador como un intermediario que posibilita que las personas adultas sean capaces de tomar parte activa en su propio desarrollo y del entorno digital que les rodea.

Las tecnologías posibilitan al adulto disfrutar de otra forma de su tiempo de ocio, relacionarse a nivel global, estar informado en cualquier momento y lugar, estar actualizado, ser consciente de las necesidades y demandas actuales, en definitiva, sentirse parte y contribuir activamente al nuevo orden social. Y de esta tarea de dinamización digital será de la que deberá ocuparse el animador sociocultural, generando espacios que permitan a los adultos conocer las tecnologías y aprovechar su rentabilidad creativa y comunicativa. Porque además de garantizar su bienestar personal, contribuirá plenamente a su integración social y cultural.

Para concluir, nos gustaría parafrasear al gran Paulo Freire quien, con sabiduría, apuntó en su ocaso lo que desde nuestra opinión debe trabajar la ASC como campo de acción educativa y es que «la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica y científica como de sueños y utopía» (Freire, 1997: 34). En ello trabajaremos día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores*, Madrid, Narcea.

AYUSO CARRASCO, I. y DE HARO SÁNCHEZ, H. (2002): «Destinatarios de la Animación Sociocultural», en AYUSO, I. (coord.), *Animación Sociocultural. Intervención multidisciplinar*, Jaén, Formación Alcalá, pp. 141- 214.

CARRASCO MIHI, S. y AYUSO CARRASCO, I. (2002): «Referencia Histórica», en AYUSO, I. (coord.), *Animación Sociocultural. Intervención multidisciplinar*, Jaén, Formación Alcalá, pp. 31-96.

CABRA LOREDO, D. (ed.) (1992): *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-diciembre de 1933*, Madrid, Edic. El Museo Universal.

FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*, Barcelona, Editorial Roure.

FROUFE QUINTAS, S. y SÁNCHEZ CASTAÑO, Mª A. (1990): *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*, Salamanca, Amarú.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (1998): «Antecedentes y desarrollo histórico de la Animación Sociocultural en España», en TRILLA, J. (coord.) (1998), *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel Educación, pp. 61-80.

LALANA ARA, P.; MARTÍN GONZÁLEZ, Mº T. y MIGUEL BADESA, S. (1999): *Génesis y sentido actual de la Animación Sociocultural*, Madrid, Sanz y Torres.

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. y SARRATE CAPDEVILLA, M. L. (2002): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*, Madrid, Dykinson.

MAURICE, J. *et al*. (dirs.) (1990): *Peuple, mouement ouvrier, culture dans l'Espagne contemporaine*, Saint Denis, Presses Universitaires de Vicennes.

NÚÑEZ VELÁZQUEZ, J. (1999): *Sociedad de la información y del conocimiento. Nuevos desafíos de la educación en España*, Madrid, Fundación Europea Educación y Libertad.

ORTE SOCÍAS, C. (2006): *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*, Madrid, Dykinson.

OTERO UTARZA, E. (1982): *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de Educación Popular*, Coruña, Do Castro.

SANZ FERNÁNDEZ, F. y SARRATE CAPDEVILLA, M. L. (1996): *Educar a los adultos para la sociedad actual: problemas, métodos y técnicas*, Madrid, UNED.

TIANA FERRER, A. (1991): «La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un ámbito educativo», en *Revista de Educación*, 294: 7-48.

TRILLA BERNET, J. (coord.) (1998): *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel Educación.

VICHÉ GONZÁLEZ, M. (1989): *Intervención Sociocultural*. Valencia: Grup Dissabte.

— (2008): «La animación cibercultural, instrumento de cambio social», *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 7, enero.

35

El Animador Sociocultural como agente de acción comunitaria ante la educación para la convivencia y la interculturalidad

María José Hernández Serrano
mjhs@usal.es

Ana Varela Vicente
anavar@usal.es

La evolución de las sociedades y los cambios originados a partir de los movimientos migratorios recientes reclaman una atención prioritaria de la Animación Sociocultural (ASC) como espacio de reflexión y actuación comunitaria. De un lado observamos el incipiente contexto multicultural y, de otro, una pluralidad axiológica difusa, situaciones que demandan más que nunca la recuperación de la figura de un profesional —el animador sociocultural—, encargado de propiciar acciones de carácter socioeducativo en un ámbito que le es propio. Así, de la misma manera que en las escuelas se han empezado a diseminar acciones en pro de la educación para la convivencia y para la interculturalidad, como dos aspectos que en esencia describen la transformación de las interacciones sociales en la realidad presente, fuera de los espacios de aula empieza a ser necesario reforzar estas acciones y atajar de manera preventiva diferentes situaciones y posibles conflictos. Este es uno de los compromisos que debe asumir el animador sociocultural en tanto que es agente socioeducativo de desarrollo local. Para ello, es preciso promover nuevos modelos y propuestas de actuación que, basados en una sólida formación en valores, permitan a estos profesionales desarrollar acciones coherentes con las transformaciones sociales, incluso coordinadas con el ámbito educativo formal, y en último término descentralizadas, promoviendo la apropiación por parte de la comunidad de iniciativas socioeducativas autogestionadas.

1. INTRODUCCIÓN: LA EVOLUCIÓN SOCIAL EN EL IMPACTO DE LAS RELACIONES SOCIALES

La sociedad actual se ve afectada por una serie de características fruto de las innovaciones tecnológicas y el alcance de la globalización, junto al auge de los movimientos migratorios que sitúan las fronteras de un nuevo paradigma de socialización y adaptación cultural.

Los cambios frente a etapas precedentes son numerosos. Pero son sin duda los desajustes en las relaciones y en la convivencia social los que más impacto aportan al desarrollo de la sociedad. La universalidad de las comunicaciones y el sentimiento de pertenencia global y desarraigo local, el incremento del consumo y la materialización de las relaciones interpersonales, unida a la pluralidad axiológica y el relativismo moral, entre otros, son los principales vectores de un cambio que afecta sobre todo al sistema de valores del individuo, el cual depende, sustancialmente, de las modificaciones de la cultura en la que está inserto.

Como nos recuerda Carrasco (1997: 1), el sistema de valores de una cultura es algo complejo, fruto, a la vez, de procesos históricos, de substratos culturales determinados y ritmos diversos de cambio social. De este modo, los valores están sujetos a los cambios sociales, y son precisamente las instancias sociales y los agentes de socialización primaria y secundaria los responsables de analizar y responder ante los mismos.

Comprendemos con esto que la respuesta a los desafíos actuales compete tanto a agentes de educación formal como no formal. Sin embargo, cuando analizamos las acciones que se derivan de estos dos ámbitos, existen claras diferencias. Podemos observar cómo en las escuelas han empezado a diseminarse acciones encaminadas a la promoción de la educación para la convivencia y para la interculturalidad como dos aspectos que, en esencia, son el resultado de la transformación de las interacciones sociales en la realidad presente. Sin embargo, las acciones fuera de los espacios de aula son más dispersas y descoordinadas.

Resulta llamativa, cuanto menos contradictoria, esta carencia de actuaciones socioculturales ya que, en esencia —y desde sus orígenes, como nos recuerda Gillet (2006: 42)—, la animación ha estado enraizada en un movimiento social de educación en valores, de resistencia a la economía de mercado, a su mediocridad, a la pasividad, a la indiferencia, a la exclusión, a la segregación y a las ilusiones de una subcultura mediática, y por ello se encuentra en un campo de batalla en el que se enfrentan las fuerzas sociales y su actitud genérica; es una reacción contra el carácter anquilosado de una sociedad dominada por una minoría y va acompañada de un proyecto con la intención de que los ciudadanos se apropien de nuevo de su desarrollo. Por su tradición histórica de crítica social, y ubicada dentro de la educación no formal, encontramos que

la ASC y los animadores, por excelencia, deberán asumir compromisos en tanto que agentes socioeducativos de desarrollo local.

En este sentido, es fundamental entender que desde la ASC es necesario promover acciones educativas y acciones de educación en valores, principalmente sobre aquellos valores enfocados a las relaciones sociales, porque son sobre todo los valores humanos los que centran las tendencias actuales.

Sabemos que la ASC cumple un papel importante en el desarrollo de la sociedad y en el cambio social, pero el interés principal se centra en el campo axiológico.

De este modo, la ASC no puede entenderse sin un fundamento axiológico que le dé sentido, ya que, desde sus orígenes, es optimizante y perfectiva, y está destinada a promover cualquier valor personal o social (De Miguel y Lalana, 1999: 76). Así pues, la eficacia de la ASC radica en la extensión y profundidad de los valores que impregnan un determinado momento histórico. Por ello, y dado el contexto presente, caracterizado por una patente pluralidad de valores y una distorsión de mensajes, se reclama una atención prioritaria desde la ASC como espacio de reflexión y actuación comunitaria.

Ahora bien, la manera en que comprendamos la ASC y la figura del animador determinará sustancialmente su responsabilidad en cuanto a las funciones educativas y de educación en valores.

2. EL ANIMADOR COMO EDUCADOR DE VALORES

Entender la animación como una práctica unívoca resulta difícil, teniendo en cuenta el abanico conceptual, terminológico y metodológico que se ha venido desarrollando en las últimas décadas y que sigue aumentando, lo que provoca distorsiones y contradicciones (Gillet, 2006). Sin embargo, tanto en sus inicios como en la actualidad, existe una clara coincidencia en las diferentes modalidades de ASC, distinción que ha llevado a que en la literatura se hayan diferenciado tres modalidades de actuación (Calvo, 2002). Además de la modalidad social y la cultural, la ASC cumple una importante función educativa y, en esencia, está preocupada por la formación integral de la persona, la potenciación de la autonomía individual, la emancipación del individuo y el desarrollo del espíritu crítico. En esta modalidad, el animador desempeña un rol de educador y la metodología que aplica se basa fundamentalmente en la participación activa y en la autogestión del grupo (Froufe y Sánchez, 1990).

La dimensión educativa de la ASC busca la transformación social, el desarrollo de la capacidad crítica y creativa. La animación se proyecta con una finalidad eminentemente educativa, haciendo explícitas en sus metas la participación, la democracia cultural o el

desarrollo autónomo e integrado (Caride, 1986). Todo ello refuerza la aclamada idea de Delors (1999) sobre la educación del individuo a lo largo de la vida, haciendo énfasis en la diferenciación de espacios y tiempos educativos: formal, no formal e informal.

Precisamente, consideramos con Froufe y Sánchez (1990) que la ASC no puede reducirse a una educación informal caracterizada por influencias difusas de los ambientes con los que el sujeto interacciona, y más si estos ambientes son parcos, incluso contradictorios, en cuanto el esclarecimiento del conjunto de valores necesarios para desarrollarse plenamente y afrontar los cambios que el momento actual trae consigo. Pensamos que la ASC debe insertarse como una práctica educativa no formal, que tiene que ser organizada y sistemática y estar basada en unos fines coherentes con las transformaciones actuales que suministre determinados tipos de aprendizaje que puedan compatibilizarse y coordinarse con aquellos que se desarrollan al amparo de las instancias educativas formales.

Hoy resulta esencial promover valores desde la ASC como una acción cultural que fomente relaciones personales positivas, que promueva la igualdad ante los diferentes, el respeto, la aceptación, el compartir y apoyar a los otros; la posibilidad de fomentar un estilo de vida que promueva una cultura participativa y la capacidad para analizar y cuestionar la realidad de manera continuada, y todo ello mediante actividades que pretendan la educación del individuo.

De acuerdo con todo esto, y desde la orientación educativa que venimos trabajando, pensamos que el animador es algo más: es, principalmente, mediador entre las personas y los grupos. Es promotor de relaciones, de espacios de encuentro y comunicación social, en los cuales tengan cabida todas las opciones morales y culturales. Y, por ello, la reflexión y la educación axiológica deben ser los grandes retos de la ASC en nuestros días.

Como sabemos, no será una tarea fácil ya que, fruto de la propia evolución social y de los valores en cambio, hasta la formación del animador será propiamente un nuevo desafío. Por un lado, no podemos hablar de una crisis de valores en términos de no existencia de los mismos sino, más bien, de una falta de coherencia entre los valores que son fomentados, explícita o implícitamente, desde los diferentes agentes socioeducativos, lo que demandará una mínima coordinación. Y, por otro lado, es evidente que cada microrrealidad social exigirá un planteamiento diferente de educación en valores, ya que éstos son la expresión viva de la interacción entre los individuos ante un momento concreto, pero cambiante, que exigirá un diagnóstico permanente.

Todo esto requiere, como ha expuesto claramente Ander-Egg (1989), un animador con capacidad de autoanálisis, de organización de la propia realidad y de autocontrol. Por eso se precisa, más que nunca, vincular la formación con la vida y para la vida. Como reclama Gillet (2006), un animador atento a los hechos de la cultura y de la

civilización, a los modos y a las formas de sociabilidad.

Sin embargo, aunque entendamos que el animador sociocultural debe nutrirse de la experiencia diaria y que los objetivos particulares pueden cambiar fruto del diagnóstico continuo, es preciso que la formación en valores se ajuste a unos mínimos que permitan a estos profesionales desarrollar acciones coherentes con las transformaciones sociales, incluso coordinadas con el ámbito educativo formal y, en último término, descentralizadas, promoviendo la apropiación por parte de la comunidad de iniciativas socioeducativas autogestionadas.

Desarrollaremos a continuación dos tópicos esenciales de la educación en valores: la educación para la convivencia y la educación intercultural, con la intención de ofrecer una propuesta de formación que complemente de alguna forma lo que ya se está trabajando en el ámbito formal. Esta propuesta está basada en la tolerancia, la solidaridad, la igualdad de derechos, el respeto a la diversidad, la aceptación positiva de las diversas culturas, el sentido crítico personal… El trabajo desde asociaciones, colectivos y grupos tiene una importancia cada vez más relevante en el desarrollo de valores. Se trata, en definitiva, de encontrar una coherencia entre la escuela y los espacios de aprendizaje no formal, muy en contacto con las realidades que nos rodean.

3. EL ANIMADOR ANTE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

Todas las personas, como seres sociales, interactúan diariamente con otros individuos, con los que discrepan y tienen intereses y necesidades diferentes. El contexto social actual, marcado por las migraciones y la globalización, hace necesario el fomento de valores que permitan y estimulen una convivencia plural y pacífica. Por ello, es preciso adoptar una perspectiva intercultural en el ámbito educativo que coloque, como objetivo prioritario, la atención a la diversidad, optimizando procedimientos variados de aprendizaje cooperativo.

Existe en la actualidad un creciente consenso en considerar que la prevención de la violencia debe orientarse no sólo a la disminución de las variables de riesgo, sino también al desarrollo de variables protectoras. Y es aquí donde entran en juego las habilidades sociales —entendidas como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales— y las aptitudes comunicacionales.

Algunas de las conductas que favorecen la resolución de estos conflictos de forma pacífica y que pueden ser aprendidas son: saber escuchar, saber iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, hacer un cumplido, pedir ayuda, disculparse, expresar sentimientos, aprender a negociar, saber defender la posición de cada uno respetando los sentimientos de la otra persona… Poseer y aplicar estas

conductas puede evitar la ansiedad en situaciones sociales difíciles o novedosas, facilitar la comunicación emocional y la resolución de problemas y, además, favorecer la relación con los otros y la reivindicación de los propios derechos sin negar los de los demás.

Las habilidades sociales son, por tanto, una serie de capacidades básicas para resolver o regular conflictos de forma pacífica, que van a permitir comunicarse con los demás de manera adecuada, expresar sentimientos, pensamientos u opiniones propias, al mismo tiempo que aceptar y comprender cómo sienten y piensan los otros.

Por todo ello, la función del animador se hace indispensable. No sólo para desarrollar mejores estrategias en las relaciones interpersonales diarias, sino también para contribuir en la consecución de un objetivo a largo plazo: prevenir la violencia social y cultural.

La violencia sigue regulaciones complejas, se adapta a la situación y es producto del aprendizaje. Convivir con la violencia aumenta el riesgo de ejercerla o de convertirse en su víctima. Por ello, hace falta prevenirla, desarrollando actitudes, conocimientos y conductas contrarias a la intolerancia. Es necesario crear el sentido de la responsabilidad colectiva, según el cual el individuo es responsable del bienestar del grupo y el grupo también es responsable del bienestar del individuo.

4. EL ANIMADOR ANTE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las estructuras sociales siempre han respondido a esquemas relacionales múltiples y variados que han dificultado su estudio. Sin embargo, la sociedad actual viene caracterizada por una sucesión acelerada de cambios en la identidad individual y colectiva de los ciudadanos que plantea nuevos retos a los que debemos hacer frente. En especial, el aumento de las migraciones ha propiciado la coexistencia, no siempre pacífica, entre personas de diferentes culturas, anunciando un nuevo mapa de relaciones sociales marcadas por los conflictos.

Habitualmente, se suelen atribuir connotaciones negativas al término conflicto: dificultades, separaciones, rupturas, traumas… Sin embargo, también existe una perspectiva más positiva del fenómeno y es aquella que se fija en los fines de la convivencia entre sociedades autóctonas y colectivos inmigrantes, y que no son otros que el intercambio simbólico y la puesta en común de distintos puntos de vista sobre los mismos fenómenos sociales. Cada parte puede salir enormemente beneficiada del contacto con otras realidades culturales. Los conflictos son, por tanto, un motor de cambio que nos permite caminar hacia un mayor enriquecimiento mutuo.

Hablar de conflictos multiculturales implica reconocer que el factor cultural es la

clave explicativa del conflicto existente. Un conflicto intercultural implica asimetría de poder en los protagonistas del conflicto, existencia de estereotipos y prejuicios hacia las diferentes culturas y dificultades de comunicación entre las personas involucradas por confrontación de valores, costumbres y creencias. Las personas pertenecientes a una minoría son percibidas como una amenaza por el grupo mayoritario, y viceversa. Precisamente, en este contexto de convivencia conflictiva entre diferentes culturas es donde surge la educación intercultural. Su objetivo principal es promover, mediante la enseñanza/aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos, un encuentro enriquecedor y recíproco entre diferentes colectivos. Se trata de un proceso dinámico que pretende concienciar positivamente al ciudadano para aceptar la diversidad cultural y la interdependencia que ello supone como algo propio, a fin de hacer posible la evolución hacia un nuevo y más enriquecedor concepto de sociedad y ciudadanía.

La educación intercultural se sustenta en un intercambio en condiciones de igualdad, y preserva, ante todo, la especificidad identitaria y cultural de cada uno de los participantes. La comprensión de la diversidad y la aceptación de otros puntos de vista fortalecen las actitudes de respeto hacia lo diferente y las capacidades de comunicación e interactuación entre las personas.

Las propuestas desarrolladas desde la ASC deben dar respuesta a estos posibles conflictos, dotando de las herramientas necesarias a las partes implicadas, siempre desde la base del diálogo intercultural. El fin último es convertir una sociedad multicultural en una sociedad intercultural, y esto sólo será posible con la participación activa de todos los agentes sociales implicados.

Para que una sociedad llegue a ser realmente intercultural, todos los grupos que la integran deben estar en condiciones de igualdad. No se puede avanzar cuando el contacto que se establece entre unos y otros es entre el poder de una mayoría y la subordinación de una minoría.

Uno de los autores que han estudiado en mayor profundidad los procesos psicológicos, conductuales y sociales por los que pasa un individuo o un grupo perteneciente a una cultura cuando entra en contacto con otra es Berry, quien acuñó el término aculturación para referirse a la relación que se establece entre ambas culturas. En sus trabajos, Berry (1984, 1988) hace hincapié en el punto de vista del que llega y cómo se ve influido por la cultura receptora. El autor utiliza dos factores principales y un tercero que modula los anteriores. El primer valor analiza la valoración que establece el sujeto que llega sobre si mantener o no la identidad cultural y las costumbres para integrarse en el grupo; el segundo, analiza la valoración que se establece respecto a relacionarse o no con otros grupos culturales y, el tercero, se refiere a la manera en que el grupo cultural dominante de la sociedad receptora permitirá o modulará la actuación del nuevo grupo. Si se unen los dos primeros factores se obtienen cuatro tipos de

reacción: se produce *marginación* si no se conserva la identidad cultural ni las costumbres, ni se favorecen las relaciones positivas con las diferentes culturas. Se produce *separación* cuando se conservan la identidad cultural y las costumbres, pero se evitan las relaciones positivas entre las diversas culturas. Se produce *asimilación* si no se conserva la identidad cultural ni las costumbres, pero se buscan y valoran las relaciones positivas con la cultura mayoritaria. Se produce *integración* cuando se conservan la identidad cultural y las costumbres, y se buscan y valoran las relaciones positivas con otros grupos culturales, así como la participación activa en la nueva sociedad. Si bien es cierto que se trata de modelos teóricos que no suelen darse en estado puro y que en la práctica se realizará una mezcla de los procesos en los diferentes ámbitos de la vida, es el concepto de *integración* el que más se acerca a la noción de interculturalidad. Esta opción se puede dar cuando la cultura receptora es abierta y comprende las necesidades y deseos de los diferentes grupos culturales.

Además de los factores establecidos por Berry, el animador sociocultural debe tener en cuenta el impacto de las actitudes que pueden manifestarse ante diferentes realidades culturales. Según el Colectivo Amani (1994), existen tres actitudes prototípicas para abordar este tema. Por un lado, el *etnocentrismo*, que consiste en acercarse a otras culturas analizándolas desde la propia, lo que provocaría una falta de comprensión de dichas culturas. Por otro, el *relativismo cultural*, actitud que propone el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores, promoviendo el respeto y la tolerancia pero evitando el encuentro entre unos y otros. Por ultimo, el *interculturalismo* que, partiendo del respeto, supera las carencias del relativismo cultural, permite analizar otras culturas desde sus propios valores, busca el encuentro y no teme el cambio que puede producir el contacto, promueve un encuentro en igualdad y tiene una visión crítica, aceptando las diferentes culturas pero pudiendo rechazar y luchar contra algunas de sus costumbres. El animador deberá apostar por este último enfoque, si quiere que su intervención tenga los matices que requiere una interacción social coherente y positiva. Sólo desde este planteamiento avanzará hacia la creación de comunidades interculturales, que prosperan a partir de las sinergias que se producen cuando todas las personas interactúan, aportan y comparten, con independencia de su condición étnica.

Hay que hacer hincapié, de nuevo, en la necesidad de asumir una implicación y una responsabilidad para cambiar aquello que consideremos necesario. No es suficiente pensar y estar concienciado, sino que se hace necesario que los sujetos se comprometan a buscar esa transformación y sean protagonistas de su propia historia. La relación ideal en la resolución de conflictos sería la colaboración, el compromiso y la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de todas las partes implicadas.

Sabemos que los conflictos multiculturales suelen ser complejos y, por tanto, sus soluciones también lo son. Por eso es importante delimitar y definir el conflicto, planificar los cambios, pensar en estrategias y objetivos a corto, medio y largo plazo y

generar una estrategia para conseguir los resultados deseados.

Además, para lograr cierta coherencia en las acciones que se emprendan y, sobre todo, para evitar acciones puntuales, separadas o, peor aún, contradictorias es imprescindible el trabajo conjunto de los diferentes agentes sociales. Es importante que la sociedad en su conjunto participe en la reflexión sobre todas las culturas que la integran, destacando lo positivo de cada una de ellas y promoviendo la adopción de modelos de relación que favorezcan un clima de convivencia, rechazando la exclusión social y defendiendo la igualdad de oportunidades y derechos de todos los ciudadanos.

5. CONCLUSIONES

Empieza a ser necesario reforzar las acciones socioeducativas que tienen lugar en espacios formales y atajar de manera preventiva, desde instancias no formales, diferentes situaciones y posibles conflictos relacionados con la convivencia y la interculturalidad. Y esto atañe directamente al campo de la animación y en concreto, en lo que respecta a la transmisión consciente y proactiva de valores. Básicamente porque las transformaciones socio-históricas impactan sobre los valores, éstos sobre nuestras actitudes y comportamientos, y de manera amplia se ven modificados los estilos de vida y las pautas de interacción social. A partir de esto, la pretensión de este trabajo ha sido reflexionar de manera concreta sobre algunas cuestiones axiológicas y pragmáticas en torno a qué valores son necesarios hoy ante la supuesta crisis de valores; cómo podemos atajar el desfase que existe entre la intervención que se viene realizando con los contextos formales y no-formales en cuanto a la convivencia e interculturalidad y, en última instancia, ofrecer una propuesta educativa para que los profesionales del ámbito sociocultural puedan hacer frente a algunos de los principales retos que plantean las transformaciones actuales en materia de relaciones sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores*, Madrid, Narcea.

BERRY, J. (1984): «Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsycological implications», en MILLER, N. y BREWER, M (eds.), *Groups in contact: The politics of desegregation*, New York, Academic Press.

BERRY, J. y KIM, U. (1988): «Aculturation and mental health», en DANSEN, P., BEERY, J y WAND SARTORIUS, N. (eds.), *Health and crosscultural psychology*, London, Sage.

CALVO, A. (2002): *La Animación Sociocultural. Una estrategia educativa para la*

participación, Madrid, Alianza.

CARIDE, J. A. (1986): «Educación y Animación Sociocultural: la pedagogía social como modelo de intervención», en QUINTANA, J. M. (coord.), *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Madrid, Nancea, pp. 94-127.

CARRASCO, S. (1997): «La educación en los valores», *Revista la Factoría*, 3.

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.

DE MIGUEL, S. y LALANA, P. (1999): «Valores que promueve la Animación Sociocultural», en MARTÍN, T. (coord.), *Génesis y sentido actual de la Animación Sociocultural*, Madrid, Sanz y Torres.

DELORS, J. J. (1999): *La educación encierra un tesoro: informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana, UNESCO.

FROUFE, S. y SÁNCHEZ, M. A. (1990): *Animación Sociocultural. Nuevos enfoques*, Salamanca, Amarú.

GILLET, J.-C. (2006). *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*, Barcelona, Graó.

36

Del turismo social al ecoturismo. La perspectiva del animador

M. Teresa Bermúdez Rey
Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo bermudezteresa@uniovi.es

¿QUÉ SE ENTIENDE POR ANIMACIÓN TURÍSTICA?

La práctica de la animación turística no siempre estuvo ligada a las definiciones que sobre ella se han dado, porque el fenómeno del turismo ha ido evolucionando de acuerdo con los nuevos rumbos que adoptaba la sociedad.

Para Chaves y Mesalles (2001: 20), «la animación turística es el conjunto de acciones y técnicas dirigidas a motivar, promover y facilitar una mayor y más activa participación del turista en el disfrute de su tiempo vacacional». Esta definición tiene un mayor alcance si consideramos la referida por De Sousa (1996: 362 y 364); así, para este autor, se entiende por animación turística «un conjunto de técnicas orientadas a potenciar y promover un turismo que estimula a las personas a participar, crítica e informádamente, en el descubrimiento de las localidades y monumentos que visitan», teniendo como «presupuesto la necesidad de crear motivación e implicar al turista en la participación cultural y social sin descuidar la relación con el medio y con las poblaciones visitadas».

EL TURISMO SOCIAL

Según Muñiz Aguilar (1999), la existencia de tiempo libre y de una capacidad económica para hacer frente a los gastos que todo viaje comporta, condicionaron el acceso al turismo.

En un principio, esta actividad era privativa de nobles y burgueses, pero tras la conquista de distintas parcelas de ocio por parte de las clases populares, se generaliza; si bien estas personas no viajaban tanto por razón de gasto, como por falta de tiempo. Así pues, con la conquista del derecho a vacaciones remuneradas empiezan a consolidarse los pilares básicos del turismo social.

El derecho a las vacaciones va ligado al desarrollo industrial y se empezará a plantear a partir del éxodo rural hacia las ciudades. Los obreros empiezan a solicitar determinados días al año para poder regresar a su hábitat rural por días, pero el derecho reivindicado no era el de vacaciones remuneradas, sino el permiso para ausentarse. La presión política creada por el movimiento obrero obligará al Estado a regularizar las vacaciones, de ahí que el turismo social esté ligado en gran parte al movimiento sindical, al movimiento asociativo laico y al movimiento cristiano.

España se une en 1931 y durante el gobierno de la II República, a las naciones europeas que más tempranamente formalizan la legislación general sobre vacaciones remuneradas. Sin embargo no será hasta el año 1956 cuando en el Congreso de Barcelona, se adopte el concepto de «turismo social», llamado hasta entonces turismo popular.

La demanda de turismo social no se caracteriza ni por el entorno, ni por el hábitat espacial, ni por el desarrollo de actividades específicas, sino por el hecho de pertenecer a un colectivo de población socialmente desfavorecido:

- Las familias, sector con gran dificultad para acceder a vacaciones y máxime cuando son numerosas.
- Los jóvenes, colectivo pionero muy ligado al medio rural, donde realizan actividades vinculadas a la naturaleza (excursionismo y convivencias). Algunas asociaciones laicas organizan las ofertas diseñando viajes y distribuyendo alojamiento (los albergues juveniles). Actualmente, aunque no hay normativas específicas, se admiten concesiones a los jóvenes viajeros en materia de transporte, alojamiento, intercambios, acontecimientos culturales, etc.
- Tercera edad, incluye a un grupo de población que ha alcanzado la edad de la jubilación, y determinados pensionistas, por viudedad o invalidez, así como a sus cónyuges. La importancia de este segmento de demanda ha sido creciente a lo largo del tiempo y constituye el eje central de atención de la política de turismo social en España.
- Los discapacitados, en general se trata de personas que crónica o temporalmente tienen un hándicap físico, mental o psicológico. Por tanto, se necesita una adecuación técnica de instalaciones para ellos y una buena formación para los trabajadores que prestan los servicios turísticos. Sin embargo, este colectivo, es

aún ignorado por la mayor parte de los promotores turísticos.

- Otros colectivos, como el de los obreros, los excluidos y marginados socialmente con poca formación cultural, sin trabajo y condenados a ser inadaptados sociales, y las personas emigrantes con barreras insalvables para el reencuentro con sus países de origen, conforman entre otros, este último apartado.

DE LOS «CHARLATANES Y ARTISTAS AMBULANTES»

A la par que el nivel de vida de las personas se elevaba, eran muy pocas las que no disfrutaban de unos días de vacaciones al año. Las agencias de viajes lanzan ofertas turísticas a buenos precios, con lo que muchas veces se cree que es más barato viajar que «quedarse en casa»; en definitiva, del turismo social se ha pasado a un turismo de masas.

Buena muestra de ello lo constituyen los servicios que ofrecen los propios hoteles, lugares donde básicamente se pernoctaba, convertidos ahora en «ciudades en miniatura», necesitados de profesionales especializados que atiendan las demandas de un nuevo cliente, también especializado.

La historia de la animación turística en nuestro país se remonta a poco más de un par de décadas. Como nota curiosa, comentar que cuando en la década de los ochenta, el director general de Animatur, la primera empresa del sector en España, quiso dar de alta a sus primeros empleados, se encontró con que el epígrafe que más se ajustaba a la profesión de animador era el de «charlatanes y artistas ambulantes».

Hoy en día la gestión de la animación es uno de los trabajos más demandados en España. Así, se calcula que más del 90 por ciento de los hoteles de la costa española disponen de programas de ocio y entretenimiento: incluso en determinadas regiones se ha creado una normativa que obliga a los establecimientos de cuatro y cinco estrellas con más de cien plazas, a ofrecer este servicio. En muy poco tiempo, se ha pasado de disponer de un solo animador para trabajar en hoteles de gran extensión, a contar con equipos multidisciplinares compuestos por monitores infantiles y deportivos, profesores de baile, actores, coreógrafos, músicos, bailarines, etc. (www.elpais.com).

También la animación tiene una nueva estética: los hoteles son conscientes de la importancia de promocionar la propia imagen, de manera que su oferta de actividades ha cambiado (pasándose de la elección de «miss hotel» o de jugar al bingo, a los cursos de español para extranjeros o talleres de cocina mediterránea), ya que el turista actual no busca sólo sol y playa, sino también relajar el cuerpo y la mente (www.animacion-turistica.com).

Sin embargo, en este sector que requiere cada vez más de animadores especializados (conocimiento de dos idiomas, capacidad de comunicación, trabajo en equipo, dotes interpretativas, deportivas, etc.), se constata un cierto intrusismo: junto al profesional cualificado y con preparación específica en animación, que quiere desarrollar su carrera, aparece el que lo ve como un trabajo temporal en busca de dinero extra. Existe además, la creencia generalizada de que el trabajo del animador es estacional, y que en verano es cuando existe una mayor demanda de profesionales, pero lo cierto es que esta figura interesa todo el año.

Por tanto, la animación turística debe entenderse como permanente, no estacional; especializada y, por consiguiente, dirigida por profesionales; planificada y no improvisada; se constata la tendencia a actuar aproximándose al resurgir de valores autóctonos y culturales de cada país y/o región, se entiende además, al animador como figura que coordina la actuación de otros profesionales que están implicados en la misma; el animador se convierte en un agente de desarrollo de grupos e individuos, con funciones de organización, de relación pedagógica y de investigación.

EL ANIMADOR TURÍSTICO Y EL GUÍA TURÍSTICO

Frecuentemente se tiende a confundir el trabajo de los animadores con el de los guías turísticos, y no siempre existe un acuerdo en lo que respecta a sus actuaciones.

El guía turístico es un profesional responsable de la recepción y conducción de grupos a áreas estipuladas, tiene la función de informar, dirigir y orientar a los turistas durante su estancia en una determinada localidad (Abreu, 2007). Entre sus funciones están:

- Conocer de forma completa la oferta turística y de servicios públicos de la región.
- Conocer las costumbres culturales e idiosincrasia de los visitantes y visitados.
- Recibir las instrucciones de la empresa operadora sobre las actividades que deben realizarse que incluye: número de vuelo, día y hora de llegada, tipo de circuito, órdenes de servicios, presupuesto para gastos del viaje y pases a instalaciones restringidas.
- Proporcionar información competente durante las visita.

El animador es un profesional que se responsabiliza de la planificación, organización y ejecución de distintas actividades socioculturales en las instalaciones turísticas, de acuerdo con los colectivos de edad e intereses, permitiendo el desarrollo y

protagonismo de las personas. Su cometido sería diseñar, ejecutar y evaluar programas de animación, para lo cual debe:

— Analizar las necesidades de los turistas (intereses, gustos, preferencias. motivaciones), en función de la evolución del sector y de la sociedad.

— Contactar con empresas colaboradoras.

— Conseguir medios.

— Reunir información.

— Seleccionar y elaborar el material necesario para llevar a cabo la animación.

— Coordinar al equipo que colabora en las tareas de animación.

— Acordar con las demás áreas del establecimiento las necesidades de materiales, para el éxito de una actividad.

— Fijar el horario de actividades (evitando solapamientos).

— Organizar actividades que vinculen al cliente con el entorno y con la comunidad.

— Decidir la metodología que van a seguir.

— Buscar espacios, tanto interiores como exteriores.

— Colaborar y supervisar el montaje de distintos eventos destinados al usuario.

— Utilizar medios técnicos y supervisar su mantenimiento.

— Establecer presupuestos.

— Informar al público.

— Agrupar a las personas, en función de edad, condición física o intereses, nivel cultural o tradiciones y costumbres de los clientes.

— Explicar e intervenir personalmente en las actividades.

— Estimular la participación y la comunicación de los turistas.

— Crear un clima de confianza.

— Evaluar resultados, primando la satisfacción del cliente.

— Redactar informes.

ECOTURISMO

Según cálculos de la Organización Mundial del Turismo (OMT), se espera que en el año 2010, mil millones de personas se desplacen por todo el mundo realizando actividades turísticas. Una gran parte de ellos serán los «ecoturistas», personas que según la Sociedad Internacional de Ecoturismo, «viajan de forma responsable hacia áreas naturales, conservando el ambiente y mejorando el bienestar de las comunidades locales».

El año 2002 fue declarado por la ONU «el Año Internacional del Ecoturismo», incluyendo todo tipo de turismo basado en la naturaleza, en la que la principal motivación de los turistas es la observación y apreciación de ésta, teniendo muy presente el respeto hacia las culturas tradicionales prevalecientes en las zonas naturales.

Entre las actividades más conocidas que estos viajeros desarrollan, se encuentran: recorrer áreas prístinas y observar la naturaleza, las aves y otros animales, fotografiar la naturaleza, escalar zonas montañosas, visitar volcanes relativamente inactivos, realizar recorridos por ríos con balsas, explorar arrecifes coralinos, etc.

Para que el ecoturismo sea considerado como tal, se deben dar las siguientes premisas:

— El bajo impacto ambiental, ya que es un turismo regulado practicado por personas interesadas en la naturaleza, respetuosas con la misma y con las costumbres locales. Una técnica para reducir el impacto es la zonificación de áreas protegidas, a través de accesos restringidos a las áreas más frágiles.

— La conservación de la biodiversidad, ya que el ecoturismo ha contribuido a atraer la atención sobre especies en peligro de extinción y fomenta su conservación.

— Desarrollo de actividades educativas y científicas, la habilitación para el ecoturismo de áreas protegidas aumenta el estudio de la flora y la fauna.

— Beneficio económico cuantioso, ya que se incluye no sólo los gastos en hoteles, comidas, transportes, guías, compras, etc., sino también el pago de entradas a parques nacionales y áreas protegidas.

— Mejoramiento de las áreas protegidas, ya que los ingresos económicos debieran reinvertirse en gran parte en la conservación y uso sostenible de áreas protegidas y parques naturales.

— Las combinaciones de ecoturismo con otras formas de turismo (por ejemplo, la realización de actividades relativas a la arqueología).

— Beneficios para las comunidades locales, pues el ecoturismo supone conocimiento y comprensión de los visitantes hacia las poblaciones locales que deben verse beneficiadas por la actividad del turismo.

— Principios generales del ecoturismo: usar los recursos de forma sostenible, reducir el consumismo y los residuos, mantener la biodiversidad, mantener la diversidad natural, social y cultural de los destinos, asegurar un ritmo y tipo de desarrollo que protejan la cultura local y las comunidades, prevenir la destrucción de la diversidad mantener la diversidad natural, social y cultural de los destinos, asegurar un ritmo y tipo de desarrollo que protejan la cultura local y las comunidades, prevenir la destrucción de la diversidad natural, realizar un seguimiento del impacto de las actividades turísticas en la flora y fauna, favorecer la diversidad social y económica mediante la integración del turismo dentro de las actividades de una comunidad local con su plena participación, promover los aspectos singulares de la región, asegurar que el ritmo, escala y tipo de turismo favorezcan la hospitalidad y el entendimiento, promover el turismo de acuerdo con la cultura local y sus aspiraciones de desarrollo, integrar el turismo en la planificación, involucrar a las economías locales, consultar a la comunidad, entrenar al personal en temas ambientales, comercializar el turismo responsable y realizar investigación (http://www.ecoestrategia.com/articulos/turismo).

LAS NECESIDADES DEL TURISTA DEPENDIENDO DEL TIPO DE TURISMO

Existe un gran diferencia entre los tipos de turismo que se venían desarrollando tradicionalmente y el ecoturismo. Así, si el turismo social hacía referencia a un colectivo socialmente desfavorecido, el ecoturismo se considera por ahora, un turismo caro; si el anterior no tenía en cuenta la preocupación por el entorno, ni el hábitat espacial o el desarrollo de actividades específicas, éste las prima.

Con respecto al turismo de masas, se establecen grandes diferencias entre las que se encuentran: el primero es un turismo pasivo, de bajo nivel de formación; los motivos de viaje son fundamentalmente los bajos precios y el turismo vacacional de sol y playa; la demanda es organizada por operadores turísticos; la frecuencia es estacional y, por tanto, masificada; el tipo de alojamiento es estandarizado, normalmente en hoteles y apartamentos; las actividades realizadas tienen que ver con las visitas a locales nocturnos, playas o excursiones en grupo; el impacto sobre el medio es agresivo y con una explotación incontrolada de recursos, que consigue beneficios a corto plazo. Estrechamente relacionado con el segundo, se encuentra: el turista suele ser activo, participativo, sensibilizado hacia cuestiones medioambientales y generalmente culto;

suele buscar un contacto íntimo con la naturaleza, la cultura local y, frecuentemente, se encuentran motivaciones solidarias en sus desplazamientos; en general es éste un turismo organizado para pequeños grupos que se reparte a lo largo de todo el año; utiliza alojamientos alternativos y busca la singularidad en los mismos; las actividades son diversas y están estrechamente relacionadas con el medio ambiente, la localidad y la cultura visitada y el impacto con respecto al medio es respetuoso, buscando preservar los recursos; por último, decir que los beneficios son a medio y largo plazo (Fraguell, 2000).

ECOTURISMO Y ANIMACIÓN

Para algunos autores, el ecoturismo puede considerarse como una práctica o especialidad de la educación ambiental; sin embargo, muchos animadores no han logrado incorporar y generar una práctica turística en el marco de esta educación y, sin embargo, la dimensión educativa se puede considerar como un valor agregado al producto turístico.

Hay que resaltar que esta perspectiva tiene en España, unos antecedentes; así, si nos remontamos al origen de la educación ambiental, vemos cómo se comienzan a institucionalizar propuestas formativas sistematizadas, dentro y fuera del sistema educativo, y muchos cursos de educación ambiental son ofertados desde las Escuelas de Tiempo Libre y otras instituciones formativas ligadas al sector del ocio y de la animación cultural (Iglesias y Meira, 2007).

Es frecuente que el ecoturista (más probablemente que otros viajeros), disponga de una información, pero eso no significa que pueda aunar la apreciación del paisaje con la conservación y que «vaya más allá» reflexionando sobre la problemática socioambiental (profundizando en aspectos tales como las visiones «no occidentalizadas» sobre lo natural, las causas y consecuencias de problemas ambientales en distintos niveles: políticos, económicos, sociales, culturales, etc.). Por tanto, el ecoturismo no es sólo un turismo centrado en la «conservación», ya que la problemática ambiental no se limita a la protección de la naturaleza, sino que ha de unirse necesariamente a la consecución de objetivos sociales.

Para Pacheco (http://waste.ideal.es/ecoturismo), el ecoturismo puede ser entendido como una práctica social que se caracteriza por el interés por la naturaleza y su conservación, con una nueva valoración ética y política de la misma y con objeto de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones dueñas de los recursos, generando una reapropiación y resignificación del entorno y la cultura local que se involucre en la gestión del servicio y la apropiación de los beneficios. El ecoturismo debe estar, por tanto, orientado al desarrollo regional, integrando la tradición y la historia; al contacto con las culturas en su diversidad; al verdadero encuentro con el otro, dignificando lo que ahí vive y a los que ahí viven, al desarrollo personal que se da en la verdadera

comunicación. Los aspectos educativos tienen entonces relevancia, para permitir, además del disfrute lúdico de la naturaleza, su apropiación y resignificación.

Sin embargo, en la actualidad todavía no se garantiza que estas propuestas se lleven a cabo y, por el contrario, se corre el riesgo de que el ecoturista mantenga relaciones desiguales con las poblaciones autóctonas, es decir, que el ecoturismo de oportunidad para el simulacro, y pueda tener efectos negativos entre los que Côrtes Costa (2002) destaca: estimular el comercio ilegal de animales y plantas, causar polución ambiental, generar un aumento descontrolado del número de visitantes, atraer emprendedores sin escrúpulos con finalidad de lucro rápido…

Si prevalece la razón, el medio ambiente pasará a convertirse en un proyecto comunitario en el que comprometerse, primándose entonces su dimensión social y situando en primer plano de la acción educativa, las estrategias metodológicas relacionadas con el fenómeno de la participación, el aprendizaje social, la animación y el desarrollo comunitario (Iglesias y Meira, 2007): es ésta la perspectiva que no debemos descuidar cuando hablamos de ecoturismo y de animación.

LA EXPERIENCIA DE LOS ECOVIAJEROS

Aunque no se dispone de estudios evaluativos de esta actividad, en la misma línea anteriormente mencionada, parece transitar la experiencia del programa «Ecoviajeros. Reduce tu huella» (www.ecoviajeros.org/ProyectoEcoviajeros.htm), el cual focaliza su atención en el ecoturismo responsable, se trabaja en proyectos de desarrollo, protección y valorización del entorno natural de los destinos, teniendo en cuenta la sensibilización de los viajeros y el intercambio cultural, dentro del marco del comercio justo y de los objetivos del milenio. El ecoturismo se convierte en una oportunidad de mejora socioeconómica y de conservación del medio ambiente, a través de la participación de viajeros sensibles y comprometidos en la responsabilidad de viajar a territorios, donde la relación entre desarrollo y degradación del entorno es tan problemática, como la relación entre pobreza y conservación.

El viajero se convierte en motor del sector ecoturístico con un gran potencial para evitar la degradación natural, evitar el éxodo rural, preservar tradiciones, paliar la pobreza y distribuir los beneficios económicos entre los que trabajan en ella. Cada ruta realizada es un proyecto de mejora socioeconómica y ambiental. La idea es crear una comunidad responsable y participativa entre los ecoviajeros a través de la narración de sus experiencias, con el objetivo de reducir la huella ecológica y cultural de forma realista.

Con este fin se ofertan cursos (de formación general, personalizada y *on-line*)

impartidos por expertos en ecoturismo, enfocados a minimizar la huella ecológica y cultural, que si bien están disponibles para todas las personas, están especialmente indicados para aquellos que vayan a viajar, dando paso así a considerar una nueva forma de ver el viaje y la cooperación.

El ecoviajero se puede implicar con las denominadas misiones; éstas consisten en pequeñas tareas que no interfieren en las vacaciones, pero que ayudan en un proyecto global, deben ser poco invasivas dentro de las comunidades locales y contar con su autorización. Su objetivo es aprender, enseñar y ayudar colaborando con un programa de conservación y cooperación.

Existen distintos tipos de misiones que realizar: la enfocada a la recogida de datos, identificación de problemas y necesidades a través de documentación fotográfica de rutas y problemáticas ambientales, inventarios de materiales, especies de fauna y flora, etc.; de formación, en lenguas europeas, en conservación medioambiental, en zoología y botánica para ecoguías, en informática de gestión en fontanería, construcción básica, etc.; de trabajo físico como la construcción ecológica, agricultura ecológica, reparaciones, instalaciones, mantenimiento, mecánica de bicicletas, etc.; de aprendizaje obligado, aprender a cocinar un plato local, diez frases en lengua local, cinco especies de fauna y floral local, conocer la historia de la etnia explicada por ancianos…

Como ya se mencionó, al retornar, el viajero debe escribir un pequeño proyecto que servirá para buscar patrocinadores, el turista se convierte en formador y genera una nueva cadena de ecoviajeros responsables.

Por último, y desde el punto de vista de la animación, no debemos olvidar que las personas no pueden ser sólo beneficiarias, sino artífices de su propio desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Pedro: *No es lo mismo animador que guía turístico*, en (http://www.region.com.ar/animacion). Consultado el 12 de abril de 2008.

CHAVES, Antonio y MESALLES, Lluís (2001): *El animador*, Barcelona, Laertes.

CÔRTES COSTA, Patricia (2002): *Ecoturismo*, São Paulo (Brasil), Editora Aleph.

DE SOUSA LOPES, M. (2006): *Animación sociocultural en Portugal*. Chaves. Ed. Intervención-Asociación para la Promoción y Divulgación Cultural.

FRAGUELL, Rosa: *Turismo de masas, ¿en crisis?*, en (http://www.archimadrid.es/turismo/documentos/varios/no). Consultado el 13 de

julio de 2008.

IGLESIAS, Lucía y MEIRA, Pablo (2007): «De la Educación Ambiental a la Educación Social o viceversa», *Educación Social*, 35: 13-27.

MUÑIZ AGUILAR, Daniel (1999): *La política de turismo social en España*, Universidad de Málaga, Ed. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo y Deporte.

PACHECO MUÑOZ, Miguel: *Naturaleza, cultura, educación ambiental y ecoturismo*, en (http://waste.ideal.es/ecoturismo). Consultado el 4 de junio de 2008.

VVAA: *Ecoviajeros. Reduce tu huella*, en (http://www.ecoviajeros.org). Consultado el 11 de junio de 2007.

VVAA: *El boom del turismo ecológico*, en (http://www.ecoestrategia.com/articulos/turismo). Consultado el 4 de junio de 2008.

VVAA: *Hoteles muy animados*, en (http://www.elpais.com/articulo/viajes/hoteles/animados). Consultado el 26 de mayo de 2008.

37

Animación Sociocultural hospitalaria: experiencia de talleres de fotografía y radio en el Hospital Universitario de Salamanca

María Paloma Manzanera
Psicóloga e Investigadora de la Fundación CurArte palomamanz@hotmail.com

Ana María Ullán
Directora del Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca ullan@usal.es

Santiago Gómez Martín
Profesor de Ciclo Formativo de Grado Superior en Animación Sociocultural verderito@telefonica.net

1. FUNDAMENTACIÓN DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL HOSPITALARIA

En los modelos de atención sanitaria integral, los cuidados psicosociales a los niños y adolescentes hospitalizados están cobrando cada vez más importancia. Desde hace unas décadas, la pedagogía hospitalaria ha ido generando un importante cuerpo doctrinal que viene a sustantivar la intervención en estos entornos. Además, la sensibilidad social hacia estas nuevas prácticas tiene una proyección jurídica que se referencia en documentos muy importantes, a saber: en primer lugar, la *Convención sobre los Derechos del Niño*, de 1989, afirma que los niños deben tener una protección especial, en cualquier entorno y contexto. Este documento afirma que la falta de madurez física y psíquica del menor hace imprescindible la necesidad de un cuidado especial mientras dure la hospitalización; otro documento legal que contempla esta situación especial es la *Carta europea de los niños hospitalizados*, que aprobó el Parlamento Europeo en el año 1986, y que enumera los derechos especiales que tienen los niños cuando por alguna causa deben ser hospitalizados; finalmente, en julio de 1987, y dentro de este mismo ámbito europeo, se promulgaron las *Recomendaciones sobre la Hospitalización Infantil* (Bermúdez, 2006).

Proporcionar espacios propicios a la creatividad y materiales de juego y entretenimiento adaptados a las condiciones particulares de los niños y/o adolescentes en los hospitales se hace necesario para atender correctamente sus necesidades y, en consecuencia, hacer efectivos en la práctica los «derechos de los niños hospitalizados». El arte, el juego y la creatividad (Ullán y Belver, 2007) son elementos fundamentales de los cuidados psicosociales, tanto por su capacidad para promover un desarrollo equilibrado de los niños y/o adolescentes, como por las posibilidades terapéuticas que ofrecen para mejorar la autoestima y la autoeficacia, aprender recursos de control y expresión emocional o mejorar las relaciones entre los niños enfermos y su entorno. Desde la triple perspectiva de la salud, entendida como bienestar físico, psicológico y social, las actividades artísticas pueden ser un importante recurso para prevenir potenciales consecuencias negativas de la hospitalización infantil.

El ingreso en un hospital ocasiona en la persona un proceso traumático y crítico que le lleva a sentirse desvinculada de su actividad diaria. Si esta situación es difícil de asumir en los adultos, el problema se agrava cuando el paciente es un niño o un adolescente. El niño hospitalizado, en el momento de su ingreso en el centro hospitalario, tiene que adaptarse a nuevas rutinas, normas, horarios, procedimientos e interacciones. Por otra parte, tiene que relacionarse con personas que no conoce, en detrimento de su vínculo sociofamiliar, y por eso es imprescindible apoyarle para que afronte esta nueva situación de la forma más rápida y eficaz posible.

Otra de las características propias de la hospitalización es, precisamente, la gran cantidad de tiempo «desocupado» que existe en estas situaciones, mientras se desarrollan las pruebas diagnósticas o los tratamientos. Así, una de las repetidas quejas de los niños sobre la hospitalización es lo aburrido que resultan los días en el hospital. Esto aumenta el estrés y la angustia que van ligados a los estados de enfermedad. El estrés se reconoce en numerosas investigaciones como uno de los principales aspectos negativos de los procesos de hospitalización, tanto en pacientes adultos (Rodríguez-Marín y Zurriaga, 1997; López Roig, Pastor y Neipp, 2003) como en niños (Palomo, 1999; Ortigosa y Méndez, 2000).

Hay que tener en cuenta que en un hospital los niños ven muy limitada su capacidad para llevar una vida activa. Sus condiciones de salud y las necesidades del tratamiento promueven más bien una actitud pasiva. Sin embargo, para éstos, el estar activos resulta vital: para el niño crecer y aprender es hacer, y esta actividad es una parte esencial de su bienestar.

Las actividades lúdicas son un recurso muy importante de cara al bienestar de los niños enfermos, puesto que ocupan sus mentes, distrayéndolas de otros estímulos estresantes, tanto internos (sus propias sensaciones corporales como dolor o malestar, etc.), como externos (material hospitalario, aparatos, etc.), lo que indica hasta qué punto

el bienestar psicológico de los niños está condicionado por la forma en que éstos se entretienen, juegan o pasan el tiempo. Las actividades de carácter lúdico se utilizan para alcanzar objetivos tanto educativos como de mejora del bienestar general de los niños.

2. «CURARTE EN VERANO» Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

La Fundación CurArte es una organización sin fin de lucro, cuyo principal objetivo es mejorar la calidad de vida de los niños hospitalizados, favoreciendo la humanización de los entornos sanitarios a través de intervenciones psicosociales orientadas a promover el arte, el juego y la creatividad como recursos de bienestar para los pacientes pediátricos. Esta fundación tiene su origen en el Proyecto Interuniversitario CurArte, un proyecto multidisciplinar sobre juego, arte y creatividad infantil en contextos hospitalarios. En el año 2003 surgió este proyecto como una iniciativa del Departamento de Psicología Social y Antropología de la Universidad de Salamanca y del Museo Pedagógico de Arte Infantil de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid.

Una de las actividades desarrolladas por la Fundación CurArte es la realización de una serie de talleres adaptados al contexto hospitalario en el Hospital Universitario de Salamanca, entre otros hospitales, conocido bajo el epígrafe «CurArte en Verano». Entre los principales objetivos de este programa, se podría destacar el ocupar los tiempos vacíos que se producen en verano en las plantas de ingreso de pediatría, por el hecho de que las aulas hospitalarias o colegios dejan de funcionar por las vacaciones escolares, al depender directamente de la Administración educativa y mantener un calendario escolar como cualquier otro colegio. La labor fundamental de este tipo de talleres es favorecer positivamente la ocupación del tiempo de hospitalización, intentando mejorar el estado emocional del paciente y su familia, frente al estrés y la incertidumbre que la nueva situación de enfermedad provoca.

Gracias a la experiencia en talleres anteriores en este mismo hospital y en los hospitales Gregorio Marañón de Madrid y Río Hortega de Valladolid, se puso de manifiesto la importancia del ajuste y la adaptación de los talleres a un contexto con unas características específicas como es el hospitalario. Por tanto, hay que tener en cuenta el ajuste y adaptación tanto a las patologías como a los tiempos y a los espacios de hospitalización específicos de cada hospital. Así, la planta de pediatría del Hospital Universitario de Salamanca se caracteriza por contar con pacientes pediátricos con patologías de muy diversa índole, con tiempos de hospitalización no muy largos —apenas unos días, salvo excepciones—, y con un aula o colegio hospitalario en el cual se desarrollan la mayor parte de las actividades, aunque algunas también se realicen en las propias habitaciones de los niños en el caso de que éstos no puedan trasladarse a dicha aula.

De esta manera, se plantean los talleres con una dinámica libre y abierta donde las condiciones físicas y psicológicas de los niños, como las apetencias de los mismos, son quienes marcarán tanto la dinámica de la actividad como el desarrollo de una u otra dentro de un abanico de posibilidades que han sido diseñadas teniendo en cuenta las características propias del contexto hospitalario y de los pacientes pediátricos.

Dos de los talleres propuestos dentro de la programación «CurArte en Verano» en el Hospital Universitario de Salamanca, incorporaron las nuevas tecnologías como herramienta para conocer cómo percibe el niño el entorno hospitalario, de manera que hubiera una conexión entre la actividad de los talleres y la realidad diaria que el niño vive en este entorno. El primero de ellos fue un taller de fotografía, cuya finalidad era invitar al niño a retratar, con una cámara fotográfica, las diferentes zonas de la planta de pediatría que más les llamaran la atención, a la vez que se les motivaba al diálogo para que expresaran sus impresiones y opiniones de aquello que habían fotografiado. El segundo, fue un taller de radio con el objetivo de mostrar al paciente pediátrico cómo es el proceso de grabación y emisión de un programa radiofónico, en el que él mismo toma la palabra para expresar sus emociones e inquietudes.

2.1. Objetivos

El proyecto que aquí presentamos se explicita en los siguientes objetivos:

- Garantizar, en la dimensión lúdica, los derechos de los pacientes pediátricos recogidos en la *Carta Europea de los niños y niñas hospitalizados*.
- Participar de forma activa, junto con los demás niños, en la realización de actividades que contribuyan a mejorar su estado anímico.
- Desarrollar un proceso de intervención centrado en la mejora de la calidad de vida de los niños hospitalizados, incidiendo en el uso de la animación, el juego y la creatividad, como factores fundamentales de su recuperación clínica.
- Mejorar su autoestima y su valoración personal a través de experiencias que le resulten divertidas y agradables.
- Utilizar el medio fotográfico y radiofónico para canalizar sus sentimientos y emociones de forma directa.

2.2. Metodología

La metodología empleada para llevar a cabo este proyecto de animación hospitalaria se centra en el niño hospitalizado, sus características particulares, el entorno donde se

desarrolla, los tiempos de hospitalización, las patologías que presenta, etc., realizando para ello las correspondientes adaptaciones en cada una de las actividades que el equipo de educadores propuso.

Las dos características principales de nuestra perspectiva metodológica son, sin duda alguna, la acción y la participación. Son dos variables que deben estar presentes, de alguna manera, en todo proyecto de Animación Sociocultural (ASC) (Froufe, 1995).

Desde la propia pedagogía hospitalaria (González-Simancas, J. L. y Polaino, A., 1991), se plantean los siguientes principios metodológicos:

— Individualización.
— Socialización.
— Actividad.
— Intuición.
— Juego y creatividad.

Fundamentalmente, los de individualización (ajustando el proceso de aprendizaje a las propias características del niño o adolescente hospitalizado) y socialización (para combatir el aislamiento del niño enfermo, proporcionándole la oportunidad de convivir y relacionarse con sus compañeros en pequeños grupos, y siempre a cargo de un tutor o educador) tienen que ver bastante con el proceso de ajuste de los talleres al contexto hospitalario, que obligan a los educadores a hacer y rehacer continuamente los planteamientos del taller (Ávila *et al*., 2007).

Al ser un proyecto que tiene como marco temporal el ocio y el tiempo libre de los niños hospitalizados, hemos recurrido también a principios metodológicos propios de la pedagogía del ocio y que, siguiendo a Puig y Trilla, podemos resumir en los siguientes (Puig y Trilla, 1996):

— No aburrir (la manera de hacer debe ser placentera y debe generar satisfacción, alegría y diversión).

— Respetar la autonomía en el qué y en el cómo (debemos respetar la autonomía del sujeto en la decisión de la actividad y en el proceso de su ejecución).

— Hacer compatible diversión, creación y aprendizaje.

— Potenciar el placer de lo cotidiano dando lugar a lo extraordinario.

— Hacer compatible el ocio individual y el colectivo.

2.3. Talleres

2.3.1. Taller de fotografía: «Bajo la mirada del niño»

Los participantes comprenden edades de entre 5 y 15 años. Tras unas nociones básicas del manejo de una cámara fotográfica digital, se invita al niño y/o al adolescente a retratar las diferentes zonas de la planta de pediatría del hospital que más les llamen la atención, bien porque sea la que más le guste o, por el contario, la que menos, o en todo caso porque le despierte alguna impresión o curiosidad. Después, en el aula se visionan en el ordenador, motivando a los jóvenes a la reflexión y al diálogo para expresar las razones por las que han realizado estas fotografías. Las que ellos consideren oportunas se incorporan a un documento formato «Power Point», para presentarlas junto a sus impresiones y opiniones. Los comentarios, narrativos o descriptivos, nos hacen descubrir qué significado dan los niños a los objetos y cómo perciben el contexto hospitalario y a las personas que viven en él.

Para encuadrar este tipo de taller hay que destacar que en el servicio de pediatría del Hospital Universitario de Salamanca, por iniciativa de la Supervisión de Enfermería Pediátrica y del Aula Hospitalaria, y con la colaboración de la ilustradora Paula Núñez y del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca, así como gracias al apoyo financiero de la Fundación CurArte, se ha desarrollado en los últimos años un plan de humanización de los espacios destinados a niños y adolescentes. Las zonas destinadas a pediatría han recibido un tratamiento gráfico a través del cual se ha intentado humanizar estos espacios con elementos simbólicos infantiles, adaptándolo al tipo de paciente que los ocupan, niños y familiares, con el objetivo de hacerlos más cálidos, acogedores y menos amenazantes.

Desde este taller de fotografía queríamos descubrir cómo percibe el niño y/o adolescente estos cambios y descubrir qué era para ellos lo más destacado de ese entorno hospitalario donde tienen que vivir durante un tiempo. Así, a través del objetivo de la cámara tomamos conciencia de aquellos pequeños detalles que pueden pasar inadvertidos para un adulto, pero que, sin embargo, para un niño o adolescente pueden estar llenos de carga emocional.

Observamos que la cámara de fotos es un objeto que llama mucho la atención a los niños en edad escolar, y a la hora de sentarse delante del ordenador les motiva y divierte escribir con su propio dedo sus comentarios, creando así una buena disposición a participar en este tipo de taller. Cuando los niños son muy pequeños, se les acompaña en todo momento y existe un apoyo por parte del educador para que puedan expresar y escribir sus impresiones. Estos niños se suelen mostrar emocionados por poder utilizar ellos solos estos tipos de herramientas tecnológicas.

La mayoría de las fotografías retratan los adornos e imágenes infantiles que a lo largo de los años han ido ocupando las paredes de la planta pediátrica. Esta decoración

hace que el niño identifique el espacio hospitalario con escenas vividas en situaciones menos hostiles y provoca que tanto el niño como los familiares se sientan más relajados.

Algunos niños y/o adolescentes retratan a madres, padres o familiares que hora tras hora acompañan al paciente pediátrico en su estancia hospitalaria. Para ellos, los familiares forman parte de la planta de pediatría y los perciben como parte del cuidado del niño y/o adolescente en el proceso de enfermedad. Algunos de los títulos más relevantes que pusieron a las fotos con esta temática son: «las madres», «mamá e hijo», «este es mi papi, se llama… y lo quiero mucho, mucho, mucho», «… este es el papá de…», etc.

Hay que destacar que esta iniciativa es muy bien recibida por parte de todas las personas que conviven en este espacio hospitalario, creando expectación y curiosidad por ver las fotos que los niños han realizado, siendo a la vez una manera de romper la rutina y de distraer tanto a niños como a adultos en los largos días de verano, creando de esta forma un ambiente familiar y positivo.

Tras la realización de este tipo de taller, podemos concluir que los niños y/o adolescentes se sienten atraídos por las nuevas tecnologías, ya que las consideran parte de su cultura, conviven con ellas prácticamente desde su nacimiento y llegan a constituir una parte natural y muy atractiva de su entorno. Igualmente, observamos que todos los participantes del taller fotografían los diferentes dibujos o pósters que se han utilizado para decorar la planta de pediatría, empleando en sus comentarios continuamente el verbo gustar: «me *gusta* mucho los animales y este gato me recuerda al mío», «me *gusta* mucho el sol…», «me *gusta* el dibujo de la puerta de mi habitación», «me *gustan* los dibujos de las paredes», «me *gustan* las mariposas», «este cuadro me *gustó* mucho, tiene muchos colores», etc. Unos de los comentarios más representativos de este hecho es el que realizó una niña de 15 años sobre algunos espacios de la planta de pediatría: «este es el pasillo de pediatría, muy colorido y animado», «la entrada a la UCI pediátrica está bastante animada; ¿cómo puede un lugar tan tenebroso alegrar la cara a los más peques?, pues la entrada al cole y lo anunciado que está te quita las dudas sobre si te vas a divertir o no. Con ese cartel a la entrada, ¿quién no entraría?»[1].

Este documento gráfico realizado por los niños y adolescentes ingresados en la planta de pediatría del Hospital Universitario de Salamanca, afirma que la presencia de elementos decorativos infantiles distrae y divierte a los niños y humaniza un entorno que, por sus características, puede resultar amenazador, tanto para los niños como para las familias. Por esta razón, una atención de calidad a los niños hospitalizados puede verse favorecida o dificultada por la manera en que se diseñan y gestionan los espacios infantiles en los hospitales (Ullán y Belver, 2008).

2.3.2. Taller de radio: «CurArte en el Oasis»

Antes de dar a conocer el taller de radio que hemos venido desarrollando en el Hospital Clínico de Salamanca, convendría dar algunas pistas esenciales acerca de qué modelo de radio está detrás del mismo. No es de poca importancia este asunto, porque de su naturaleza también el lector puede inferir no pocas conclusiones socioculturales.

Este taller de radio es una iniciativa conjunta de la Fundación CurArte y de Radio Oasis. El proyecto de comunicación de Radio Oasis comenzó en 1996, cuando la Asociación Juvenil JOCE puso en marcha un taller de radio con el propósito de crear un medio de comunicación hecho por y para los jóvenes, desde el que poder expresar ideas e inquietudes. Nuestro planteamiento es utilizar unos medios que, como avances en el mundo de la técnica, son positivos. A partir de esta idea, nos centramos en el mundo de la radio, como medio que desarrolla el ingenio y la imaginación, para aplicar desde aquí nuestra particular idea de la comunicación. La utilización de estos medios más técnicos sirven, por una parte, como aprendizaje y educación participativa que nos permite madurar frente al continuo bombardeo informativo y, por otra parte, como medio de estructuración y fomento del asociacionismo juvenil. Creemos que Radio Oasis, como radio comunitaria del tercer sector, es un espacio de participación social en la que tanto los jóvenes que participan como las asociaciones y colectivos informan y se forman. Es un medio de comunicación que transmite otra forma de ver el mundo, que emite noticias y programas de alto contenido solidario, y que acerca la realidad cotidiana del barrio, de la ciudad y del mundo a la ciudadanía.

Como radio que tiene una clara vocación de servicio hacia su comunidad, venimos realizando programas y talleres de iniciación al medio radiofónico con diversos colectivos de nuestra ciudad. Nos asociamos y organizamos para pensar, soñar y trabajar por todo aquello que favorezca la calidad de vida, entendida ésta como la satisfacción de necesidades humanas. Dentro de estas necesidades humanas, también lo está el ocio y el tiempo libre de las personas (Trilla, 1998). En este sentido, calidad de vida tiene, para nosotros, una posible concreción en el derecho a la comunicación, tratando de hacerlo efectivo en cualquier momento y en cualquier lugar.

El taller que planteamos trata, pues, de permitir que niños y niñas hospitalizados, además de sus familiares y amigos, puedan experimentar durante unas horas la emoción de hacer radio desde unos planteamientos comunicativos simples. Sencillamente, pretendíamos comunicar a nuestra audiencia las sensaciones y emociones que los propios pacientes pediátricos experimentaban en esos momentos. Podríamos decir que éste era un primer nivel que denominamos comunicación directa. Pero también podemos referirnos a un segundo nivel, que llamaremos de comunicación indirecta, en cuanto que esta propuesta radiofónica también actuaba como equilibrador de posibles desajustes de tipo personal y social provocados por el propio ingreso hospitalario.

En efecto, no se trataba tan sólo de hacer radio: en realidad, nuestra propuesta —

como señalábamos anteriormente— quería incidir en aspectos de mejora de calidad de vida, en este caso, referidos al entorno hospitalario. Sabemos que existen unos claros «beneficios del ocio» por el único hecho de practicarlo y ejercitarlo. También sabemos que cualquier actividad, vivida como ocio activo y participativo, proporciona unos niveles de satisfacción que resultan valiosos para activar en la persona mecanismos de autosatisfacción personal que mejoran el bienestar físico y mental de quien lo practica (Trilla, 1998). Y aquí es donde hemos encontrado la gran virtualidad de este taller: los niños que se acercaban a nuestro pequeño estudio improvisado, así como sus familiares, experimentaban una especie de catarsis comunicativa que, en cierto sentido, actuaba como equilibrador de disfunciones que éstos pudieran presentar: angustia, desazón, estrés, etc.

Hemos llegado a la conclusión de que, como la mayoría de los niños que participaron en el taller de radio son bastante pequeños, este taller puede influir de manera más positiva en los padres o familiares. Con la hospitalización de los niños, los padres o familiares pueden sufrir un estrés más intenso que el que padecen los propios niños, de manera que promover la participación activa de los padres en este tipo de talleres podría resultar psicológicamente beneficioso para toda la unidad familiar, contribuyendo así al bienestar de ambos, niños y adultos[2].

2.4. Evaluación de la experiencia

Al evaluar pretendemos recoger y analizar una información que nos permitirá determinar el valor y/o mérito de lo que venimos haciendo, con el fin de facilitar la toma de decisiones y mejorar los procesos de intervención. No podemos olvidar que sólo haciendo una evaluación continuada a lo largo del proceso de intervención podremos prever y corregir las desviaciones y errores que se produzcan en éste.

Para llevar a cabo la evaluación del proyecto se utilizó, entre otros instrumentos, la observación sistemática con el fin de valorar el interés y la eficacia de las actividades que se llevaron a cabo. Esta observación se realizó de forma continua y sistemática utilizando técnicas sencillas que nos permitieron recoger la máxima información. En este sentido, se elaboró un libro de visitas donde todos los participantes o familiares de los mismos podían escribir, de manera voluntaria, qué les habían parecido los talleres.

En conjunto, y como síntesis final, sí podemos afirmar que los objetivos marcados fueron cumplidos, y el resultado a nivel personal fue una experiencia inolvidable y de un gran enriquecimiento humano, por lo que desde aquí queremos agradecer a la dirección del Hospital que nos diera la oportunidad de llevar a cabo este proyecto, así como la colaboración que nos ha prestado el personal del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA VALDÉS, N. *et al*. (2007): Departamento de Didáctica de la expresión plástica (Universidad Complutense de Madrid). CurArte en Verano, Diseño, Desarrollo y Evaluación de Talleres hospitalarios. Fundación CurArte. Madrid. Recuperado en julio de 2008 del sitio web: (http://www.ucm.es/info/curarte/curarte_verano.htm).

BERMÚDEZ REY, M. T. (2006): «La Animación Hospitalaria», en V. J. VENTOSA (coord.), *Perspectivas actuales de la Animación Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS.

FROUFE, S. y GONZÁLEZ, M. (1995): *Para comprender la Animación Sociocultural*, Pamplona, Verbo Divino.

GONZÁLEZ-SIMANCAS, J. L. y POLAINO, A. (1991): *La Pedagogía Hospitalaria en la actualidad. Actividad educativa en ambientes clínicos*, Madrid, Narcea.

LÓPEZ ROIG, S.; PASTOR, M. y NEIPP, M. C. (2003): «Aspectos psicológicos asociados a la hospitalización», en P. ARRANZ, E. REMOR y S. ULLA (eds.), *El psicólogo en el ámbito hospitalario*, Bilbao, Desclée De Brouwer, pp. 31-48.

MÉNDEZ, F. X. y ORTIGOSA, J. M. (2000): «Estrés por Hospitalización», en J. M. ORTIGOSA y F. X. MÉNDEZ, *Hospitalización infantil. Repercusiones psicológicas*, Madrid, Biblioteca Nueva.

PALOMO, P. (1999): *El niño hospitalizado. Características, evaluación y tratamiento*, Madrid, Pirámide.

PUIG, J. Mª y TRILLA, J. (1996): *La pedagogía del ocio*, Barcelona, Laertes Psicopedagogía.

RODRÍGUEZ MARÍN, J. y ZURRIAGA, R. (1997): «El marco hospitalario: estructura y funciones», en J. RODRÍGUEZ MARÍN y R. ZURRIAGA (eds.), *Estrés, Enfermedad y Hospitalización*, Granada, EASP, pp. 85-112.

TRILLA, J. (1998): *Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*, Barcelona, Ariel Educación.

ULLÁN, A. M. y BELVER, M. H. (2008): *Cuando los pacientes son niños: humanización y calidad en la hospitalización pediátrica*, Madrid, Eneida.

ULLÁN, A. M. y HERNÁNDEZ-BELVER, M. (2007): *Informe CurArte 2007*, Madrid, Fundación CurArte.

38

La intervención del técnico en Animación Sociocultural en los centros escolares. IES Salvador Seguí: primeras experiencias

María Pilar Cobo Valeri y Jordi Sora i Domenjó.
IES Salvador Seguí. Barcelona (España)

Presentamos aquí una experiencia de dinamización de las actividades complementarias y extraescolares en un centro de Secundaria. Partimos de la idea de que los/as profesionales de la Animación Sociocultural (ASC) deberían estar incorporados en las plantillas de trabajo de los centros docentes, con la función de coordinar y llevar a cabo este tipo de actividades, junto con los departamentos correspondientes. Nuestra experiencia iniciada hace cuatro cursos en el IES Salvador Seguí de Barcelona, un centro de titularidad de la *Generalitat*, ha tomado un gran impulso a partir del momento en que se ha podido contratar un/a animador/a sociocultural al amparo de un Plan de Autonomía de Centros que el *Departament d'Educació* está impulsando, y al cual se ha adherido el instituto. El conjunto de estos acuerdos tiene como fin la mejora de la calidad de la enseñanza a través de estrategias que permitan facilitar recursos complementarios a los centros públicos para la consecución de los objetivos más imperiosos a los que se enfrenta actualmente el sistema educativo y que recogen estos planes: la cohesión social de los miembros de la comunidad educativa, además de los puramente académicos de mejora del rendimiento.

Para llegar a este punto, desde el IES Salvador Seguí se han ido dando diversos pasos para intentar consolidar un proyecto innovador como este. El primero fue la propuesta de un crédito formativo de libre disposición específico sobre fiestas populares y tradicionales a los alumnos del Ciclo Formativo Superior de Animación Sociocultural, con el objetivo de ofrecerles una buena base de contenidos para su hipotético trabajo en los centros escolares. El siguiente paso fue el establecimiento de un sistema de participación y gestión en el propio instituto para la organización de las actividades

complementarias y extraescolares a través de la correspondiente *Coordinació d'Activitats*, y, finalmente, la inserción de alumnos en prácticas en el centro y posterior contrato de un animador sociocultural, siendo el primer centro docente en Catalunya que dispone de esta figura profesional.

LA DINAMIZACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES: MARCO DE LA EXPERIENCIA

Uno de los cambios a los que dio lugar el despliegue de la Ley Orgánica del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) fue la remodelación de la Formación Profesional, en un primer intento de potenciar la adaptación a las exigencias del nuevo marco de la Unión Europea y a los cambios de la sociedad en la que vivimos. Como consecuencia de ello nació una cincuentena de módulos profesionales diferentes. Dentro de las nacientes necesidades de la intervención social, se creó la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad partiendo de las titulaciones que ya existían antiguamente. Más tarde se produjo la adaptación definitiva a los ciclos formativos.

La Formación Profesional Específica tiene como finalidad la de proporcionar al alumnado la adquisición de competencias profesionales en su futuro ámbito laboral, así como la de comprender la organización y las características del sector correspondiente. De este modo, nace en 1998 el Ciclo Formativo Superior de Animación Sociocultural con la siguiente competencia general:

> *«Programar, organizar, dinamizar y evaluar proyectos de intervención social dirigidos al desarrollo social, aplicando técnicas de dinámicas de grupos y utilizando recursos comunitarios, culturales y de ocio y tiempo libre»*[1].

Entre sus principales ocupaciones y centros de trabajo encontramos definidos los de:

— Coordinación de programas de intervención específicos.
— Animación de equipamientos específicos.
— Animación comunitaria.
— Animación/monitoraje cultural.
— Animación/monitoraje tiempo libre.
— Animación/monitoraje hospitalario.

Como en los otros ciclos de esta familia profesional, el futuro animador sociocultural ha de ser capaz de manifestar a lo largo de los dos cursos de estudio en el instituto una serie de capacidades clave imprescindibles para su futura inserción laboral, especialmente importantes si tenemos en cuenta que es un ámbito laboral de contacto directo con personas:

— Resolución de problemas.
— Organización del trabajo.
— Responsabilidad en el trabajo.
— Trabajo en equipo.
— Relación interpersonal.
— Iniciativa en el trabajo.
— Innovación.
— Evaluación del propio trabajo.

El proyecto curricular, de 1.700 horas, se reparte entre 430 de prácticas en centros de trabajo (FCT) y 1.270 lectivas. La actual normativa permite concretar en cada centro docente la organización de estos créditos formativos, e incluso admite la propuesta de créditos de libre disposición a voluntad de cada Instituto. La distribución en nuestro centro es la siguiente:

Cursos /tipos de crédito	Créditos prácticos	Créditos de teoría
Primer curso	Ocio y tiempo libre (210 h.)	Animación y dinámica de grupos (120 h.) Metodología de la Intervención social (120 h.) Bases psicosociológicas y antropológicas (120 h.) Formación y orientación laboral (70 h.) **Animación de la Tercera Edad*** (60 h.) **Fiestas populares y tradicionales*** (60 h.)
Segundo curso	Formación en centros de trabajo (430 h.) Crédito de síntesis (70 h.)	Organización y gestión de empresa (90 h.) Desarrollo comunitario (180 h.) Animación cultural (180 h.)

* Créditos de libre disposición creados por el IES Salvador Seguí.

Precisamente una de las novedades de nuestro trabajo con este currículum fue la creación de dos créditos de libre disposición, tal y como puede verse en el cuadro. El crédito de «Fiestas populares y tradicionales» era el que estaba pensado específicamente

para nuestro proyecto de incorporación de animadores/as socioculturales en centros escolares. Si nos referimos nuevamente al Decreto, veremos que recoge que estos profesionales tienen, en general, como ámbito de dedicación: «Integrarse en cualquier estructura u organización empresarial que contemple la realización de actividades de intervención comunitaria, trabajo con grupos, colectivos o asociaciones, programas de animación cultural o de ocio y de tiempo libre». Este hecho, junto con la idea de que en los centros docentes se ha trabajado el ámbito de las actividades complementarias a través de las fiestas populares y tradicionales, nos llevó a considerar la necesidad de experimentar en este campo.

Centrémonos en este aspecto: las fiestas populares y tradicionales vehiculan en los centros docentes los momentos especiales de participación y ruptura con la práctica diaria de trabajo en las aulas. Al mismo tiempo, proporcionan al alumnado la posibilidad de educarse en áreas diversas: las tradiciones de su entorno cultural y también las de nuevo cuño, llegadas con el fenómeno de la inmigración (la integración a través de la cultura de lo diverso); el disfrute de los momentos festivos con sus compañeros y profesores (la educación de lo no formal en su base); la integración en dinámicas asociativas (en un momento en el que en Catalunya se percibe una cierta crisis en la estructuras de participación); y la posibilidad de descubrir espacios de tiempo libre alternativo al que se está promocionando desde la cultura de masas (justo en el momento de mayor apogeo de la consolidación de nuevos modelos de ocio consumista entre adolescentes y jóvenes).

Nos gustaría resaltar en este punto la importancia histórica que ha tenido la escuela de nuestro país en la recuperación de la tradición festiva y popular. Vale la pena recordar aquí las experiencias de la Institución Libre de Enseñanza, las escuelas de la *Mancomunitat* de Catalunya, las escuelas republicanas, la *Associació de Mestres* Rosa Sensat y los Movimientos de Renovación Pedagógica y tantas otras experiencias que podríamos significar aquí.

La función de estos créditos de libre disposición, que pueden llegar a ocupar hasta el 10 por ciento de las horas de formación en el centro, es profundizar en aspectos formativos ya previstos en el currículum del ciclo, tal y como sugieren las Orientaciones del *Departament d'Educació* para su despliegue (Generalitat). Con este crédito pretendemos ofrecer al alumnado de animación una fuente de recursos para poder llevar a la práctica su competencia como profesional ante los colectivos con los que debe trabajar, integrando todo ello, en la medida de lo posible, con los objetivos generales que se destacan en el currículum. Se trata de impulsar, así, un proyecto de intervención sociocultural que tiene como particularidad la posibilidad de ser implementado en un centro docente, siguiendo siempre el esquema básico de este tipo de intervenciones:

Fases del proyecto	Teoría de la intervención	Praxis de la intervención
Análisis de la realidad	Equipamiento	Centros escolares
	Colectivo	Infancia, adolescencia y juventud
	Contenido	Fiestas populares y tradicionales Actividades complementarias y extraescolares
Planificación	Desarrollo escrito del proyecto	Coordinación de actividades complementarias y extraescolares
Intervención	Implementación anual del proyecto	Desarrollo de las actividades de dinamización en el centro en un curso escolar
Evaluación	Evaluación del contexto, de la planificación, del proceso y del producto	Análisis de indicadores

Como decíamos anteriormente, estos contenidos pretenden formar al alumnado para la intervención en cualquier espacio de su competencia. Hemos insistido especialmente en la colaboración directa entre la escuela y los dinamizadores de estas actividades, en vistas a la posible incorporación de este perfil profesional en los centros escolares, tal y como la defendemos desde hace unos años.

El cambio curricular se introdujo hace cuatro cursos. Desde entonces hemos estado trabajando en esta línea. En primer lugar, hemos conseguido que los futuros animadores colaboren activamente con la Coordinación de Actividades del centro. Un año después, hemos integrado a algunos de ellos como alumnos en prácticas y, desde este curso, hemos contratado un animador sociocultural.

Pensábamos, por tanto, que un proyecto de animadores socioculturales integrados como futuros profesionales en los centros docentes debía ir acompañado de estas dos estrategias fundamentales: el ensayo en nuestro propio centro de esas posibles intervenciones y una buena formación curricular en este ámbito que desarrollamos a través del crédito de «Fiestas Populares y Tradicionales».

PROFESIONALES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LOS CENTROS DOCENTES

Existen diversas experiencias en España de incorporación de profesionales de la dinamización sociocultural en centros escolares. La Comunidad Autónoma pionera fue Extremadura. A partir del año 2004 encarga a los educadores sociales recién agregados a las escuelas, entre otras funciones, el compromiso de «colaborar con el departamento de actividades complementarias y extraescolares, en el programa y desarrollo de actividades culturales y deportivas» (Sánchez Polo).

Se suceden desde entonces diversas experiencias que van apareciendo a la luz en esa línea. En Illes Balears, por ejemplo, se contemplan como dinamizadores (Fernández) o la publicada en 2005 en la revista de formación del profesorado de la Universidad de Granada en la que se muestra el tipo de actividades que se pueden realizar dentro de un amplio proyecto de mejora de la convivencia y el rendimiento en un IES (López Calatayud). En concreto, se habla de la monitorización de las guardias por parte de un animador sociocultural con el objetivo de dar contenido a esa hora con dinámicas de grupo orientadas a la mejora de la convivencia.

También una importante experiencia es la llevada a cabo en Castilla-La Mancha. Se trata del Plan de Actuación de los Educadores y las Educadoras Sociales en los Institutos

de Educación Secundaria Obligatoria en el que se experimenta con la incorporación de esos profesionales a los cuales, entre otras misiones, se les encarga la de dinamizar un programa de actividades de carácter cultural en los centros, a través de un Programa de Animación Sociocultural. Entre las actividades desarrolladas por esos profesionales, por ejemplo en el IES La Sisla (en la provincia de Toledo), están las de la promoción del asociacionismo entre el alumnado y el fomento de actividades lúdicas y formativas fuera del horario escolar (Molina y Blázquez).

En otros artículos aparecidos (Cabrera Sanz) se habla también de la animación y dinamización de grupos colectivos, trabajo con la junta de delegados de los cursos, punto de información juvenil, así como el desarrollo de programas de apertura de los centros mediante actuaciones de ASC en distintos ámbitos: biblioteca escolar y animación a la lectura, deporte, teatro, radio, cinefórum…

Finalmente, y sin pretensión de ser exhaustivos en este repaso de experiencias de esa comunidad, recogemos aquí la labor desarrollada en otro IES, en este caso de Ciudad Real, en el que se lleva a cabo un Plan de Animación Sociocultural con el objetivo de que el profesional en cuestión aporte iniciativas y colabore en la ejecución y desarrollo de las diversas actividades propuestas (talleres, excursiones…), en coordinación con el Departamento de Actividades Extraescolares. (López López-Menchero).

Justo es en esa conexión con la *Coordinació d'Activitats* de nuestro centro en donde se emmarca la experiencia que presentamos aquí, y en el marco normativo inaugurado en Catalunya durante el curso 2005-2006 de los *Plans d'Autonomia de Centres*, contextualizados en los *Pla Estratègics de Centres*[2] que se impulsaron hará poco más de siete años.

El Plan de Autonomía de Centros tiene como finalidad mejorar los resultados educativos, incrementar la cohesión social y prevenir el abandono prematuro en los centros educativos públicos, a través del impulso de la equidad, la excelencia, la autonomía, la mejora de la calidad y la inclusión. El IES Salvador Seguí ha participado en los últimos años en estos procesos de mejora continua, con la consecución del Certificado UNE-EN-ISO 9001:2000. A partir de aquí, el *Departament d'Educació* ofertó a una serie de centros la posibilidad de ampliar la experiencia a partir de un Plan de Autonomía. Suscrito con carácter cuatrienal, dota al centro de recursos económicos extras para la consecución de los objetivos marcados. En el IES Salvador Seguí se reserva una parte de ese presupuesto a la contratación de un animador sociocultural, cuatro horas al día, que distribuye su tiempo entre la atención a la dinamización de la biblioteca del centro y la colaboración con la *Coordinació d'Activitats*.

Las características de nuestro centro también permiten, todo hay que decirlo, un margen organizativo propio muy singular, pues se trata de un centro exclusivo de FP con

tres familias profesionales (Sanitaria, Imagen Personal y Servicios Socioculturales y a la Comunidad), con alumnos todos ellos a partir de los 16 años.

Los objetivos generales marcados para este período son:

— Consolidar una programación estable de actividades culturales complementarias y extraescolares en el centro.

— Fomentar la participación del conjunto de la comunidad educativa en la programación de estas actividades.

Y las intervenciones previstas:

— Elaboración del proyecto anual de actividades culturales complementarias y extraescolares.

— Reuniones periódicas de los delegados de los diferentes grupos.

— Presentación de la solicitud de subvención a las diferentes administraciones para dichas actividades.

— Apoyo a la *Associació «*9 Món» vinculada al centro.

— Fiesta de bienvenida al centro del alumnado (*Castanyada*: fiesta de Todos los Santos).

— Campañas de solidaridad y apoyo a asociaciones y centros diversos.

— Apoyo a las actividades de iniciativa del alumnado: teatro social, *bookcrossing* o campaña *Protèsics sobre rodes* en el Senegal.

— Charlas sobre temas de educación transversal: seguridad vial, acciones de solidaridad, asociaciones de estudiantes de FP, salud y sexualidad, violencia de género, etc.

— Jóvenes artistas: exposición de fotografías de viajes alrededor del mundo.

— Punto de información juvenil, cultural y académico.

— Semana cultural, *Sant Jordi*.

— Concurso literario «Montse Dalmau».

— Acto académico final de curso y entrega de premios a los mejores créditos de síntesis.

— Revista anual *Noi del Sucre*.

— Memoria de las actividades del curso.

— Justificación de la subvención para las actividades culturales complementarias y extraescolares a las administraciones correspondientes.

— Incorporación del centro a la Red Erasmus.

— Difusión de la convocatoria anual para prácticas de grupos en el extranjero.

ANIMADORES/AS SOCIOCULTURALES EN CENTROS DOCENTES

A partir de todo lo expuesto y ya a modo de conclusión, queda clara nuestra apuesta por la incorporación en los centros docentes de la figura profesional del animador/a sociocultural. Son muchas las ventajas que podemos destacar en la defensa de la figura de un profesional que reúne las siguientes condiciones:

- Un experto en la planificación e implementación de proyectos de dinamización cultural desarrollables a lo largo de todo el curso y que colabore activamente con el profesorado para su desarrollo.
- Un profesional que pueda coordinar anualmente en los centros que sea necesario, en particular los de Primaria y los de Secundaria, las actividades extraescolares, pensando tanto en el horario del mediodía como en el de la tarde, una vez finalizadas las clases.
- Un director de las actividades para planificar en períodos vacacionales (Navidad, Pascua y verano).
- Un impulsor de la cultura en todas aquellas actividades que se puedan realizar en horario escolar (o no) y que puedan dotar al alumnado de esos centros escolares de un bagaje complementario con que llenar sus horas de ocio con unas alternativas distintas a las que se les está imponiendo desde la sociedad de consumo.
- En suma, una persona integrada en la definición de escuela como centro abierto a la cultura y a la animación social como contribución especial en la formación integral de nuestros jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABREA SANZ, Jesús (2004): «La función de los educadores sociales en los institutos de

Educación Secundaria. Un nuevo ámbito de intervención», *JUTEDU 2004 Comunicaciones Competencias Socioprofesionales de las Titulaciones de Educación*, 12.

FERNÁNDEZ, María J. (2008): «Educación social y escuela», *Educación social e escola*, Santiago de Compostela, Nova Escola Galega/Colexio de Educadoras e Educadores Socials de Galicia, 166.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). *Orientacions per elaborar la programació del cicle formatiu d'Animació sociocultural*, Barcelona, Direcció General d'Ordenació Educativa Servei d'Ordenació Curricular.

LÓPEZ CALATAYUD, Jesús (2005): «Proyecto educativo para la mejora de la convivencia y el rendimiento en un IES», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9.1.

LÓPEZ LÓPEZ-MENCHERO, José Luis (2003): *La elaboración del Plan de Atención a la Diversidad. Una experiencia en un centro público*. (www.cprtoledo.com).

MOLINA, José G. y Armando BLÁZQUEZ (enero-abril 2006): «L'educador social en l'educació secundària», *Educació Social*, 39-58.

SÁNCHEZ POLO, Carlos (2008): «Personal no docente en el sistema educativo extremeño», *Educación social e escola*. Santiago de Compostela, Nova Escola Galega/Colexio de Educadoras e Educadores Socials de Galicia, 166.

39

La formación profesional de Animación Sociocultural con usuarios en espacios reales

Pedro Reyes Perera
ICCP: Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales Las Palmas de Gran Canaria (España)

Introducción

El **currículo** del Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) correspondiente al título de TÉCNICO SUPERIOR EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL en su apartado de ***«orientaciones metodológicas y didácticas»*** propone promover en el alumnado:

- Su **participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje**, de forma que mediante una metodología activa se desarrolle su capacidad de autonomía y responsabilidad personales.
- La posibilidad del **descubrimiento propio**; el desarrollo de la capacidad para aprender por sí mismos.
- Su **participación en la propuesta de actividades** que se programen para trabajar los distintos contenidos, que deben ser desarrollados, a ser posible, desde lo concreto a lo abstracto. *De esta forma se contribuye a que, cuando se integren profesionalmente, sepan intervenir activamente en procesos de decisión compartida de forma creativa y positiva, desarrollando un espíritu crítico constructivo y aportando soluciones alternativas*.
- La construcción del propio aprendizaje, de forma que el **profesorado** actuará como ***guía y mediador*** para facilitar la construcción de capacidades nuevas sobre la base de las ya adquiridas. Se destaca la misión del profesorado de contribuir a que el alumnado descubra su capacidad potencial en relación con las ocupaciones implicadas en el perfil profesional, reforzando y motivando la

adquisición de nuevos hábitos de trabajo.

- La adquisición de una **visión global y coordinada de los procesos de creación de servicios**. Además de las actividades de cada módulo profesional, resulta indispensable la necesaria programación de actividades de carácter interdisciplinar para todos los módulos del ciclo formativo por parte del equipo educativo.
- El desarrollo de la capacidad para **trabajar en equipo**.
- **Actividades de enseñanza y aprendizaje** que destacan: de APLICACIÓN, GENERALIZACIÓN, RESUMEN y CULMINACIÓN, destinadas a aplicar, medir, evaluar o situar lo aprendido en una estructura más amplia, y a adquirir capacidades que sean transferibles a otras situaciones, lo más **próximas a situaciones de trabajo reales**.
- **La teoría y la práctica**, como elementos inseparables del lenguaje tecnológico y del proceso de enseñanzaaprendizaje, **como un continuum** que facilite la realización de las actividades que lleve a cabo el alumnado.
- La relación con el entorno productivo y la **aproximación a contextos reales de trabajo**. La VISITA TÉCNICA es una ***actividad complementaria*** de especial importancia, pues permite un **acercamiento a la realidad profesional** a la que está vinculada la competencia profesional del título.

Tomando estos referentes, se han desarrollado con el alumnado del CFGS de ASC, del IES «Pablo Montesinos», de Las Palmas de Gran Canaria, las siguientes **EXPERIENCIAS FORMATIVAS:**

CURSO	EXPERIENCIA FORMATIVA
2002-2003	ACAMPADA en la PRESA DE LA NIÑAS en Gran Canaria. Usuarios: alumnado, profesorado y técnicos de Cruz Roja Española.
2003-2004	Formación práctica de Animación de Ocio y Tiempo Libre. ***NATURA-FUERTEVENTURA.*** Tres municipios: Puerto del Rosario, Morro Jable y Corralejo. Usuarios: niños y jóvenes.
2004-2005	***«CUALIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL» –*** Barcelona (La Plana –Centro de cultura, acogida y comunidad– y Ciudad –Visita didáctica a recursos socioculturales de relevancia–). Usuarios: alumnado, profesorado y técnicos de ASC.
2005-2006	Estancia formativa en el municipio de LA ALDEA DE SAN NICOLÁS, Gran Canaria – ***Formación práctica de ASC – TASOALDEA, ESCUELA NATURAL – «Ve, vive y convive en La Aldea».*** Usuarios: niños, jóvenes, mayores y discapacitados.

Aunque el enfoque de trabajo de las cuatro experiencias ha sido el mismo, incorporando mejoras sugeridas por las evaluaciones correspondientes, se incluyen aquí los datos referidos a la última: LA ALDEA DE SAN NICOLÁS.

OBJETIVOS A LOS QUE SE REFIERE

Posibilitar la observación directa y la adquisición de habilidades de intervención sociocultural, en un tiempo y espacio convivencial, como futuros animadores socioculturales.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Se propone formar al alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, con procedimientos de intervención sociocultural, en coordinación con todos los módulos del ciclo.

FUNDAMENTACIÓN

La necesidad de ofrecer al alumnado una formación práctica con recursos, espacios, organización, ejecución, usuarios reales…, después de trabajar en el aula los contenidos conceptuales necesarios, ha dado como resultado en el presente curso académico la elección del municipio de LA ALDEA como lugar óptimo para desarrollar los contenidos procedimentales y actitudinales.

Los contactos previos con profesionales de LA ALDEA (Tutor de FCT de alumnado de años anteriores, animador sociocultural —ex alumno— del Ayuntamiento, vicedirector del IES LA ALDEA…) han facilitado la solicitud de colaboración en el presente proyecto, con una amplia respuesta de acogida y puesta a disposición de recursos y alternativas para la formación práctica que se pretende.

Se parte de la COMPETENCIA GENERAL del ciclo de forma que se genera un **proceso** con:

— un ANTES: programar, organizar;
— un DURANTE: dinamizar;
— un DESPUÉS: evaluar…

Para desarrollar este proyecto de intervención social, de carácter formativo, con una población real de niños, jóvenes y mayores, perceptora de los talleres que serán dirigidos por el alumnado durante la estancia en LA ALDEA.

La estancia se completará con el conocimiento de diversos recursos de animación sociocultural del municipio, la práctica guiada por técnicos del Ayuntamiento (campismo, orientación…) y toda la dinámica convivencial y organizacional gestionada directamente por el alumnado y supervisado por el profesorado acompañante que asistirá a esta acción formativa.

El equipo educativo, en coordinación, plantea un plan de trabajo para que el alumnado relacione la experiencia formativa con todos los módulos del ciclo optimizando así la estancia en el municipio vecino.

METODOLOGÍA

En el planteamiento metodológico de la PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA se especifica lo siguiente:

- La metodología será participativa, interactiva y por descubrimiento.
- El papel del profesorado será de guía y mediador para facilitar la construcción de capacidades nuevas sobre la base de las ya adquiridas.
- La **metodología** didáctica estará orientada a promover en los alumnos y las alumnas:
  - — Su participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de forma que mediante una metodología activa se desarrolle su capacidad de autonomía y responsabilidad.
  - — La adquisición de una visión global y coordinada de los procesos de creación de servicios.
  - — El desarrollo de la capacidad para aprender por sí mismos.
  - — El desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo.
  - — El dominio de unos modos operativos, del «saber hacer», articulados en torno a los procedimientos.
  - — El dominio del «saber estar», es decir, de las actitudes curriculares.
- La elección del tipo de **actividad** estará de acuerdo con:
  - — Las capacidades y los contenidos.
  - — Las capacidades previas detectadas.
  - — Los recursos del centro y del entorno.
  - — El tiempo disponible.

Durante la estancia en el municipio de LA ALDEA, como actividad complementaria y con el fin de fomentar la relación con el entorno productivo y aproximarse mejor a contextos reales de trabajo, se llevarán a cabo **visitas técnicas:**

❑ *A los **MUSEOS** enmarcados dentro del PROYECTO DE DESARROLLO COMUNITARIO*:

— **MUSEO VIVO «LA GAÑANÍA»**: al aire libre, muestra viva de la cultura y tradiciones canarias, tales como la trilla con animales, la elaboración de pan en un horno tradicional, el ordeño de cabras y vacas y la degustación de la leche

con gofio son algunas de las escenas que pueden observarse, así como el interior de una casa tradicional canaria con todo su ajuar.

— **TIENDA MUSEO «Juan Déniz»**: denominada antiguamente «tienda de aceite y vinagre».

— **MUSEO «EL ALMACÉN DE EMPAQUETADO DE TOMATES – Los Velázquez».**

— **MUSEO ZAPATERÍA DE NASO.**

— **MUSEO «LA ESCUELA – Carmita Afonso».**

❑ *A los **servicios socioculturales** del Ayuntamiento: Punto de Información Juvenil, Participación Ciudadana, Mujer, Mayores, Cultura…*

❑ *A los **recursos socioculturales** de interés profesional para el alumnado*:

— **CACTUALDEA: Jardín de cactus con diferentes especies de distintos lugares del mundo y otras especies endémicas.**

— **LOS MOLINOS HARINEROS.**

— **YACIMIENTO ARQUEOLÓGICO DE «LOS CASERONES».**

— **PARQUE RUBEN DÍA.**

— **EL CHARCO.**

— **LA IGLESIA DE SAN NICOLÁS.**

❑ *Al IES LA ALDEA*.

Además de las visitas técnicas, la estancia en el municipio de LA ALDEA se corresponde con la **salida del centro**, programada con el fin de responder de forma práctica (experiencial y vivencial) a algunos contenidos conceptuales de los módulos, sobre todo a los referidos a los ámbitos de intervención:

— CAMPO COMUNITARIO: colectivos que presentan necesidades, mayores, inmigración, asociaciones…

— CAMPO CULTURAL: fiestas, espectáculos, bibliotecas, museos…

— EN EL TIEMPO LIBRE: deporte, clubes, excursionismo, ludotecas…

La intervención en ámbitos específicos:

— Entidades deportivas.

— Aire libre. Campamentos y acampadas. Actividades en la naturaleza y medioambientales.

— Residencias de mayores y de discapacitados.

— …

Con esta alternativa pedagógica, se pretende completar los contenidos procedimentales y actitudinales del proceso formativo de los módulos, y posibilitar al alumnado que afronte la próxima FCT con un entrenamiento mínimo, lo más cercano posible a la realidad del mundo laboral.

Las actividades implicarán para el alumnado **responsabilidades** de planificación a su nivel, organización, programación, coordinación, control, dirección…

En la visita al IES LA ALDEA se procurará desarrollar actividades que supongan el ejercicio de responsabilidades, en el marco del propio-grupo clase, con otro/s grupo/s de ciclos formativos, o también en el contexto de actividades de carácter interdisciplinar con grupos de alumnos de otras etapas o modalidades de enseñanza.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

MÓDULO I: «Organización y Gestión de una pequeña Empresa de Actividades de Tiempo Libre y Socioeducativas»

1. Analiza la forma jurídica de una determinada empresa.
2. Realiza el organigrama de alguna institución: Ayuntamiento, Cabildo, etc.

MÓDULO II: «Desarrollo Comunitario»

1. Diseñar una guía de recursos, para recoger información sobre los recursos etnográficos e históricos que visiten durante la estancia en LA ALDEA.
2. Describir el funcionamiento, características o elementos de estos recursos, y realizar un informe sobre la aplicación al desarrollo comunitario que se está dando en estos momentos o posibles modos de aplicación para su potenciación.
3. Utilizar las técnicas de expresión plástica para:

— Diseñar y elaborar carteles alusivos al proyecto (antes).

— Diseñar el logotipo del proyecto (antes).

— Realizar un folleto sobre las actividades que se van a realizar en la acampada, aplicando en todos ellos los conocimientos adquiridos (antes).

Materiales: cuaderno de notas, lápices, cartulinas, colores, folios, cámara fotográfica, carretes de fotos.

MÓDULO III: «Animación Cultural»

1. Organización de una exposición fotográfica, que recoja el antes, el durante y el después de la acampada, donde se aprecie el proceso de aprendizaje del recurso de la fotografía, pudiéndose completar con el uso de la cámara de vídeo.
2. Analizar los recursos culturales que tiene LA ALDEA, relacionándolos con su posible aplicación en distintos contextos de animación.

MÓDULO IV: «Animación de Ocio y Tiempo Libre»

1. Desarrollar talleres lúdicos y de expresión específicos para fomentar las actividades personales y sociales tales como: cooperación, respeto, responsabilidad y solidaridad.
2. Diseñar y elaborar un «Cuaderno de Campo», que recoja información y planos de los lugares que se van a visitar en LA ALDEA.
3. Favorecer la convivencia, por medio de la reflexión personal, acerca de lo acontecido durante la jornada y facilitando las acciones del día siguiente, por medio de la tertulia y los juegos de ambientación que se realizarán durante las veladas.
4. Aplicar las técnicas y habilidades de ocio y tiempo libre para la formación del perfil profesional de animador/a sociocultural, favoreciendo su intervención en la naturaleza.

MÓDULO V: «Animación y Dinámica de Grupos»

1. Analizar las características de un grupo, valorando los aspectos positivos del trabajo en equipo, utilizando estrategias de comunicación adecuadas, analizando los roles que se adquieren, los procesos de toma de decisiones y la resolución de

conflictos.

2. Poner en práctica los procedimientos trabajados, ante la convocatoria de reuniones, teniendo en cuenta el antes, el durante y el después de la reunión.

MÓDULO VI: «Metodología de la Intervención Social»

1. Como observador participante, anota en un «Cuaderno de Campo» los acontecimientos, actividades, características de los sujetos, manifestaciones conductuales, etc.

2. Utiliza otra herramienta de registro en la observación: «el registro anecdótico», describiendo aquellos aspectos que se consideren más relevantes y significativos.

3. Planificar y dinamizar el proyecto. Realizar la evaluación: antes —en el diseño del proyecto—, durante —en su ejecución— y después —al finalizar el proyecto—. Ver la evaluación como un proceso presente en todo momento del desarrollo del proyecto.

***Ver anexo*: CUADROS HORARIOS de Actividades** realizadas en las diferentes experiencias.

RESULTADOS – LOGROS

EXPERIENCIA FORMATIVA	RESULTADOS – LOGROS
ACAMPADA en la **PRESA DE LAS NIÑAS** en Gran Canaria.	– Afrontar la organización sin infraestructuras de alojamiento. *El espacio sólo cuenta con servios de aseos. Fue fundamental el apoyo de Cruz Roja Española con recursos como carpas de lona que sirvieron de comedor*. – *Conocer espacios naturales del entorno próximo*. – *Constatar que el esfuerzo organizativo no se rentabiliza en tres días de ejecución, sino en cinco como mínimo*.
Formación práctica de Animación de Ocio y Tiempo Libre. ***NATURA**-FUERTEVENTURA*.	– Entrenamiento en intervención en ASC con niños y jóvenes, en plazas y parques públicos de tres municipios. – Conocer recursos socioculturales en visitas técnicas programadas. – Conocer, en la práctica, modelos de intervención con técnicos profesionales *(ej.: inmigración – Cruz Roja Española; senderismo – técnicos de medio ambiente del Cabildo…)*.

«CUALIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL» **Barcelona**.	– Intercambio formativo con el alumnado y su profesora del CFGS de ASC del IES «Farrán Tallada» de Barcelona. – Conocer la experiencia de la Escuela de Expresión, Comunicación y Psicomotricidad del Ayuntamiento de Barcelona y participar en una clase abierta de teatro, durante tres horas, con alumnado de un curso de postgrado. – Conocer a través de visitas técnicas recursos socioculturales de Barcelona de especial interés por su intervención innovadora: centro cívico del barrio del Besòs… – Convivir con los promotores de **La Plana** –Centro de Cultura, acogida y comunidad– participando en sus actividades y conociendo su experiencia innovadora en ASC, de 18 años de andadura.
	– Introducirse en una ciudad con una gran riqueza en dinámica sociocultural, conociéndola no sólo desde su interés turístico sino desde sus espacios y experiencias profesionales en ASC, acompañados por profesorado y alumnado de Barcelona.
Estancia formativa en el municipio de **LA ALDEA DE SAN NICOLÁS**, Gran Canaria – *Práctica de ASC –* ***TASOALDEA, ESCUELA NATURAL****: «Ve, vive y convive en La Aldea»*.	– Conocer en profundidad la estructura organizativa del Ayuntamiento en materia de ASC y participar en algunos de sus servicios con niños, jóvenes, mayores y discapacitados. – Recorrer, a través de visitas técnicas, los principales recursos socioculturales del municipio en un intercambio con técnicos profesionales que compartieron de forma testimonial sus experiencias y propuestas a los futuros profesionales.

RESULTADOS-LOGROS COMUNES

— Experimentar y vivenciar aspectos de la intervención que no se pueden incorporar al aula en prácticas simuladas (relación con usuarios, espacios reales de intervención, relación con técnicos profesionales…).

— Experimentar el proceso completo de planificación, ejecución y evaluación en intervención en ASC.

— Autogestionarse un proceso formativo, vinculado a los contenidos del currículo: búsqueda de recursos económicos, ejecución coordinada de actividades…

— Tener vivencias completas de actividades que tendrán que promover y que en parte del alumnado no se ha experimentado: acampadas, convivencia con grupos de iguales fuera de casa, afrontar dificultades con las soluciones óptimas

posibles…

— Descubrir vocaciones profesionales en el contacto con usuarios, técnicos…

— Despertar un interés por la profesión más intenso que el adquirido en el centro.

— Trabajar en equipo en acciones coordinadas, con usuarios y técnicos profesionales de servicios de ASC reales.

— Aumento de la sensibilidad y la comprensión hacia la ASC.

— Mejora de la actitud personal hacia la actitud profesional requerida.

— Impulso del proceso formativo adquirido en el aula al vincularlo a la experiencia en entornos profesionales reales.

— Inicio de redes y contactos con profesionales que posibilitarán en algunos casos la inserción laboral, en otros el reciclaje formativo, la coordinación entre servicios socioculturales y el intercambio de experiencias.

PROPUESTAS Y SUGERENCIAS

— Generalizar este tipo de experiencias formativas a los Ciclos Formativos y otros procesos de formación relacionados con la ASC.

— Generar este tipo de iniciativa, dando el máximo protagonismo al alumnado.

— Implicar y sensibilizar, en lo posible, al equipo formativo en una acción común.

— Aunar recursos económicos, contactos establecidos en los centros de trabajo durante el módulo de FCT (Formación en Centros de Trabajo)… coordinando alternativas formativas en entornos profesionales.

— Acercar la realidad profesional a la formativa, y viceversa.

— Dar a conocer las experiencias posibilitando intercambios entre profesionales de formación y profesionales técnicos de servicios, incorporando las nuevas tendencias de la evolución de la ASC.

ANEXO
ACAMPADA - 1º TASOC - Del 25 al 27 de febrero de 2003: HORARIO DE ACTIVIDADES «Presa de LAS NIÑAS»

	DÍA 25	DÍA 26	DÍA 27
MAÑANA	8.00 – SALIDA del IES Pablo Montesino 9.30 – PARADA en Las Mesas 10.00 – SALIDA hacia La Presa de Las Niñas 10.45 – LLEGADA – RECONOCIMIENTO del lugar – NORMAS de organización y convivencia – MONTAJE de Tiendas e Infraestructura de Acampada	7.30 – LEVANTARSE 8.00 – ACTIVIDADES FÍSICAS 9.00 – ASEO 9.15 – DESAYUNO 10.00 – 11.30 – EMBARCACIÓN y actividades alternativas	7.00 – LEVANTARSE – CONTEMPLAR AMANECIDA 8.00 – SORPRESA 9.00 – ASEO 9.15 – DESAYUNO 10.00 – RECOGIDA de Tiendas 12.00 – SALIDA hacia Las Palmas
TARDE	2.00 – ALMUERZO y DESCANSO 4.00 – TALLER de «Nudos» 6.00 – MERIENDA y ASEO 7.30 – 9.00 – CENA y ASEO	2.00 – ALMUERZO y DESCANSO 4.00 – 6.00 – MERIENDA y ASEO 7.30 – 9.00 – CENA y ASEO	14.00 – LLEGADA al IES
NOCHE	10.00 – VELADA 24.00 – EVALUACIÓN DIARIA 00.30 – DESCANSO	10.00 – VELADA 24.00 – EVALUACIÓN DIARIA 00.30 – DESCANSO	

Departamento de Servicios a la Comunidad Ciclo Formativo de ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL Módulo de ANIMACIÓN DE OCIO Y TIEMPO LIBRE

Proyecto: «FORMACIÓN PRÁCTICA DE ANN» Natura-Fuerteventura

MARZO 2004

LUNES, 22		MARTES, 23		MIÉRCOLES, 24		JUEVES, 25		VIERNES, 26	
6.00	– Presentación en el Muelle	**7.30**	– Diana	**7.30**	– Diana	**7.30**	– Diana	**7.30**	– Diana
								8.15	**– DESAYUNO**
7.00	– Salida del barco de GC	**8.15**	– DESAYUNO	**8.15**	– DESAYUNO	**8.15**	– DESAYUNO	**9.00**	– Charla «El coletivo RAÍZ DEL PUEBLO»
11.00	– Llegada a Morro Jable	**9.00**	– MARCHA Y ORIENTACIÓN a la Montaña de Tindaya	**9.00**	– Visita al MUSEO DE «LA ALCOJIDA»	**9.00**	– Salida hacia JANDÍA	**11.00**	– Sesión sobre «La INMIGRACIÓN y la ASC».
11.30	– Salida hacia Tefía	**13.30**	– Salida hacia **Corralejo**	**11.30**	– Actividades propias del grupo	**10.30**	– Llegada a JANDÍA	**13.00**	– Recogida y limpieza
13.00	– Llegada al Albergue – Acomodación	**14.00**	– PICNIC en la Playa de Corralejo – Tiempo Libre	**13.30**	– Aseo/Descanso	**11.00**	– ACTIVIDADES EN LA PLAYA	**14.00**	– ALMUERZO

13.30	– Reconocimiento del entorno – Contacto con la organización	**16.00**	– Traslado y preparación de los TALLERES	**14.00**	– ALMUERZO	**14.00**	– PICNIC en la Playa	**15.00**	– Preparación del equipaje. – CIERRE-Despedida.
14.00	– ALMUERZO	**17.00**	– TALLERES	**15.00**	– Traslado hacia **Puerto del Rosario**	**15.30**	– Tiempo Libre		
15.00	– Descanso	**19.30**	– Traslado al Albergue	**15.45**	– Tiempo Libre	**16.30**	– Preparación de TALLERES en **Morro Jable**	**16.00**	– Salida hacia el Puerto de Morro Jable
				16.30	– Preparación de los TALLERES				
17.00	– Charla sobre ORG. Y MONTAJE DE CAMPAMENTOS – Práctica	**20.00**	– Aseo	**17.00**	– TALLERES	**17.00**	– TALLERES	**18.00**	– Presentación en el Muelle
20.00	– Aseo	**21.00**	– CENA	**19.15**	– Visita al IES del Pto. Rosario			**19.00**	– Salida del barco de FV
				20.00	– Traslado al Albergue				
21.00	– CENA	**22.00**	– VELADA	**20.30**	– Aseo	**19.30**	– Traslado al Albergue	**23.00**	– Llegada a GC
22.00	– VELADA			**21.00**	– CENA	**21.00**	– Aseo		
				22.00	– VELADA	**21.30**	– FIESTA/ASADERO		

AJUSTES DEL CUADRO HORARIO DE ACTIVIDADES REALIZADAS (BARCELONA) ABRIL 2005

HORARIO	VIERNES 15	SÁBADO 16	DOMINGO 17	LUNES 18	MARTES 19	MIÉRCOLES 20	JUEVES 21	VIERNES 22	SÁBADO 23	DOMINGO 24
8.30–9.00	**7.15** Salida de GC	**9.00** DESAYUNO	**9.00** DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	**9.30** DESAYUNO	DESAYUNO	DESAYUNO	**9.00** DESAYUNO	**10.00** DESAYUNO
9.00–9.30	**11.15** Llegada a Barcelona	**10.00** Fundación Miró «Ruta del Modernismo» Trabajada por el alumnado de ASC del IES Farrán Tallada	**10.00** MUSEOS y PARQUES	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	**10.00** DÍA DE S. JORDI Fiesta típica de Barcelona **(9)**	**10.00** TIBIDABO Parque Recreativo Evaluación en el albergue
9.30–14.00	**12.00 12.45** Acomodo en Albergue **13.00 14.00** Subida a MONTJUÏC			CREACIÓN VISUAL *La tarea del arte en la mejora social* **(2)**	**10:00** Salida a Barcelona **11:30** Visita a la Plataforma FORUM 2004? (pendiente confirmar)	Concepción y vivencia de LA MUERTE **(5)**	SEXUALIDAD y Dinámica de Grupos en la Animación Sociocultural **(7)**	ONG e Inmigración **(8)**		
14.00–14.30	**14.30 15.30** ALMUERZO	**14.00** ALMUERZO	**14.00** ALMUERZO	TAREAS/ TL	**14.00** ALMUERZO	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL		
14.30–15.30				ALMUERZO		ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO	ALMUERZO

15.30–16.30	**16.30** Recorrido por los Recursos Sociocul-turales de Montjuic y centro de ciudad Fundación Miró	**15.30** TIEMPO LIBRE	**15.00** Salida de Barcelona	TAREAS/ TL	**15.00–17.00** Visita al Centro Cívico Besós (jóvenes, niños, población en gral.)	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	TAREAS/ TL	DÍA DE S. JORDI Fiesta típica de Barcelona	TIEMPO LIBRE y/o Paseo Marítimo (Playa La Barcelonesa) Fiesta de LA TIERRA en el parque de La Ciudadela
16.30–20.30		**17.00** Visita al Barrio Gótico	**16.00** Llegada a La Plana y acomodo	**16.30–19.30** CREACIÓN VISUAL *La tarea del arte en la mejora social*	**18.30–21.30** Visita didáctica a la ESCUELA DE EXPRESIÓN, COMUNI-CACIÓN Y PSICOMO-TRICIDAD Ayto. de Barcelona	LOS MIEDOS **(6)**	SEXUA-LIDAD y Dinámica de Grupos en la Animación Sociocultural	**16.00** Salida a Barcelona		
20.30–21.30	**19.30** Paseo por Las Ramblas Visita al Castillo de Montjuïc.	**20.00** ESPEC-TÁCULO	**17.00** Conocer LA PLANA y su Ideario **(1)**	**19.30–20.30** Teoría de COCINA **(3)** **20.30–21.30** Taller de COCINA **(3)**		Taller de COCINA	Taller de COCINA	**18.00** Cirque du Soleil CIRCO DEL SOL		
			20.00 INTEGRA-CIÓN GRUPAL							
21.30–22.30	CENA Bar La Bodeguilla MUELLE Rest. Buffet Frescco Copas Bar Afro		CENA	CENA	**22.00** CENA	CENA	CENA	CENA	CENA	**19.00** Salida hacia el aeropuerto
22.30–24.00		CENA	TIEMPO LIBRE	VELADA **(4)**	**00.00** Salida a La Plana	VELADA	VELADA	BARCE-LONA NOCTURNA	FIESTA de Despedida	**20.20** Salida de Barcelona **22.20** Llegada a GC

TAREAS/TL: *Tareas de limpieza, cocina… por turnos/Tiempo Libre. NOTA*: Horario sujeto a cambios de mejora de posibilidades.

«FORMACIÓN PRÁCTICA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL» ***Título del Proyecto: TASOALDEA, ESCUELA NATURAL «Ve, vive y convive en La Aldea» La Aldea, del 3 al 6 de abril de 2006***

Lunes, 3 de abril de 2006

HORA	ACTIVIDAD
9.30	– Salida del IES «Pablo Montesinos».
11.10	– Llegada a La Aldea: Albergue LA HOLLIYA. – Alojamiento. – **«Dinámica de puesta en presente e inicio de la Estancia Formativa».**
12.30	– **«Realidad histórica y sociocultural de La Aldea».** Gustavo, técnico de Participación Ciudadana del Ayuntamiento. Información escrita facilitada: • Datos de interés de La Aldea de San Nicolás: generales, sectores económicos y primarios, espacios naturales y apuntes históricos. • Boletín Bimensual de Participación Ciudadana. – Información sobre «**AGENDA LOCAL 21».**
14.00	– ALMUERZO en el Albergue.
15.00	– Descanso.
17.00	– **VISITA técnica a MUSEOS**: • ***MOLINO HARINERO de agua.*** • ***MUSEO VIVO «LA GAÑANÍA»***: → Participación en las tareas tradicionales con las personas mayores. → Diálogo sobre vivencias de la infancia y la juventud de los mayores.
20.00	– Aseo.
21.00	– CENA en la Residencia Escolar (invitación).
22.30	– **VELADA**.
23.45	– Descanso.

Martes, 4 de abril de 2006

HORA	ACTIVIDAD
7.30	– Diana.
8.00	– DESAYUNO.
9.00	– **Dinámica de grupo**: ***«Planificación de las Actividades de Animación para realizar con el alumnado de la Residencia Escolar».***

10.00	– **Sesión de vídeo comentado**: «***Material audiovisual sobre la experiencia de Desarrollo Comunitario de Cultura Popular de La Aldea».*** Centro de Adultos – Director, José Pedro. Hizo entrega de: • 1 DVD sobre el «Proyecto Comunitario de La Aldea: Un compromiso solidario con la Cultura Popular». • CD con fotos de las visitas a los Museos Vivos de La Aldea.
11.00	– **«Cuenta cuentos»** por el guineano Tomaso, en el antiguo cine. • Sesión ofrecida por la Concejalía de Cultura al alumnado de los colegios. • *El alumnado de TASOC escuchó solamente un cuento porque tenía un horario de actividades de la mañana muy intenso*.
11.30	– **VISITA técnica a MUSEOS:** • ***TIENDA MUSEO «JUAN DÉNIZ».*** • ***MUSEO ZAPATERÍA DE NASO.*** • ***ESCUELA MUSEO «CARMITA AFONSO».*** • ***MUSEO «EL ALMACÉN DE EMPAQUETADO DE TOMATES LOS VELÁZQUEZ».***
13.30	– **Breve CIRCUITO CULTURAL**: • ***La BIBLIOTECA MUNICIPAL.*** • ***Sala de exposiciones.***
14.00	– ALMUERZO en el Albergue.
15.00	– Descanso.
16.15	– **«Reunión de coordinación y preparación de actividades».**
16.30	– Llegada a la Residencia Escolar.
17.00	– **«Actividades de Animación con los residentes, en cuatro grupos de edades».**
20.00	– **«Actividades conjuntas en el gimnasio».**
20.30	– **«Reunión de grupo: *feed-back* de la experiencia».**
21.00	– CENA en la Residencia Escolar (invitación).
21.45	– Aseo.
22.45	– **«Dinámica de puesta en común de la experiencia de intervención de la tarde».** *Fue sustituida por la velada programada, y necesaria por la vivencia emocional que supuso para el alumnado residente y el alumnado del TASOC*.
00.15	– Descanso.

Miércoles, 5 de abril de 2006

HORA	**ACTIVIDAD**
7.00	– Diana.
7.30	– DESAYUNO.
8.30	– **Visita técnica a un INVERNADERO DE CULTIVO DE TOMATES:** • Información guiada por el capataz. • Diálogo con algunos trabajadores inmigrantes.
10.00	– **Visita técnica al Centro de DISCAPACITADOS:** • Presentación e información de la directora.

	• Observación del vídeo de un «corto rodado por los discapacitados del centro». • Actividades de Animación guiadas por el alumnado del TASOC, en el patio del centro, con todos los discapacitados.
12.30	– Llegada al CEIP «LA LADERA»: • Información sobre los espacios disponibles y grupos de alumnos (4) que participarán en las Actividades de Animación. • Distribución de espacios y grupos de animadores y alumnado del CEIP.
13.00	– **«Actividades de Animación con el alumnado de 3º a 6º de Primaria»** en cuatro grupos.
13.50	– **«Actividades conjuntas en el patio cubierto».**
14.00	– ALMUERZO en el comedor del CEIP «LA LADERA» (invitación).
15.00	– Descanso.
17.00	– **«Práctica de montaje de tiendas de campaña».**
18.00	– Asistencia a las «**JORNADAS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL»** en el local de la Asociación de Vecinos Don Paco Ramos, en El Pinillo: • Presentación por el alcalde y el técnico de Participación Ciudadana del Ayuntamiento. • Ponencia: «***EL GRUPO Y LOS ROLES. DIRECCIÓN DE REUNIONES».*** Ponente: José Suárez Castro, experto en Gestión Integrada de Políticas Sociales. • ***«Diálogo compartido con los representantes de distintos colectivos del pueblo: asociaciones de agricultores, juveniles, de vecinos…».***
20.30	– Aseo.
21.00	– CENA de clausura en el Restaurante «La Gañanía», invitación del Ayuntamiento.
22.00	– **«Tenderete del alumnado del TASOC, compartido con 10 alumnos/as mayores de la Residencia Escolar, su director y la coordinadora».** Se celebró en el restaurante.
24.00	– Descanso.

Jueves, 6 de abril de 2006

HORA	ACTIVIDAD
8.00	– Diana.
8.30	– DESAYUNO.
9.00	– Recogida de habitaciones y preparación de equipajes para el regreso en la tarde.
9.30	– **Exposición del método de intervención sobre «Educación Afectivo-Sexual»** por parte de José Suárez Castro, experto en Gestión Integrada de Políticas Sociales. *Compromiso de asistir algún día a una clase, en el aula del IES «Pablo Montesinos», para dirigir algunas dinámicas como muestra del método de intervención*.
10.15	– **Información sobre Servicios Sociales Municipales.** Trabajadora Social.

	– **Visita técnica al CENTRO DE ESTANCIA DIURNA DE MAYORES.** – **Visita técnica a la EMISORA DE RADIO LOCAL.** • *Al ser pequeño el Centro de Estancia Diurna, el grupo de alumnado se dividió en dos y realizaron las dos visitas simultáneamente en dos veces*.
11.30	– Llegada al IES «SAN NICOLÁS DE TOLENTINO»: • Información sobre los espacios disponibles y grupos de alumnos (4) que participarán en las Actividades de Animación. • Preparación del material necesario. • Distribución de espacios y grupos de animadores y alumnado del IES.
12.00	– **«Actividades de Animación con el alumnado de 2º de la ESO»** en cuatro grupos. *(Cubre los gastos de un trayecto del autobús)*. – **Grabación del reportaje sobre la experiencia formativa por parte de la Televisión Local.** *Entrega de una cinta de vídeo*.
14.00	– Regreso al Albergue.
14.15	– ALMUERZO en el Albergue.
15.30	– **«Dinámica de cierre de la Estancia Formativa en La Aldea»**: • Indicaciones sobre el «trabajo de Memoria y Evaluación individual» que realizar para entregar el primer día de clase después de Semana Santa. • Expresar con pocas palabras (1, 3 o 5) «lo significativo de la experiencia individual» durante la Estancia Formativa. • Nuestro regalo simbólico. Detalle de un valor máximo de 1 €, que se ha introducido en una bolsa y cada alumno/a coge uno. Simbólicamente representa lo que nos hemos regalado en estos cuatro días con nuestra presencia, nuestra apertura a la comunicación, mostrar nuestro mundo interno en la convivencia, el trabajo colaborativo que hemos realizado juntos/as…
	• Agradecimientos ***a:*** → Técnicos del Ayuntamiento: Gustavo, José Francisco y Ulises. → Pipo (José Suárez Castro), por su acompañamiento formativo desinteresado. → Las responsables del Albergue: Chicha y Delia. → Al alumnado, por su espíritu colaborativo. → Al profesorado, por su contribución y presencia. • Clausura.
16.15	– **Visita técnica guiada: EL CHARCO.** • El técnico municipal, José Francisco, expuso lo destacado de la historia y el contenido de la «***Fiesta del Charco y la Bajada de la Rama».***
16.45	– **Tiempo libre: en la playa o espacio elegido individualmente.**
18.15	– Regreso al Albergue. – **Observación del vídeo que contiene la grabación de las Fiestas del Charco y la Bajada de la Rama del año 2005**.
19.00	– Regreso al IES «Pablo Montesinos».

40

La Animación Sociocultural en la formación del nuevo Graduado en Educación Social en España. La propuesta de la Universidad de Girona

Pere Soler pere.soler@udg.edu
Anna Planas anna.planas@udg.edu
Maria Pallisera maria.pallisera@udg.edu
Judit Fullana judit.fullana@udg.edu

Departamento de Pedagogía
Universidad de Girona (España)

1. Introducción

Esta comunicación quiere poner a debate la situación en la que se encuentra la Animación Sociocultural (ASC) en la universidad española. Si hasta ahora tenía una presencia discreta, la actual adaptación de las titulaciones y los planes de estudio universitarios al Espacio Europeo de la Educación Superior, abre un nuevo escenario que plantea muchos interrogantes a la posición y presencia que la ASC tendrá en la formación de universitarios vinculados a las profesiones educativas, sociales y culturales.

2. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La evolución de la ASC en España cuenta ya con algunas aportaciones significativas que nos permiten comprender algunas características particulares de la implantación y consideración de esta metodología y práctica social en este país (Cortés, 2007; Sarrate, 2005; Úcar, 2007). Es bien conocido que en España no existe la titulación de animador

sociocultural en el ámbito universitario. Sin embargo, hay distintas figuras que desde la formación no reglada se identifican con la ASC (monitores de educación en el tiempo libre, directores de actividades en el tiempo libre, animadores del ocio, etc.). Existe también la figura del técnico superior en ASC a nivel de Enseñanza Secundaria, como una especialidad de la Formación Profesional. En el ámbito universitario hay únicamente iniciativas particulares que, más allá de las titulaciones reconocidas por el Ministerio, ofrecen algunas universidades a título particular. Éste sería el caso del título «Experto Universitario en Animación Sociocultural» que imparte la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

El título universitario más cercano a la ASC en la actualidad es seguramente la Diplomatura en Educación Social. Se trata de una titulación aprobada en el año 1991 y que recoge la tradición de los educadores especializados en la atención a las personas en situación de marginación e inadaptación, la tradición de los educadores de adultos y también la trayectoria de los animadores socioculturales y del tiempo libre (Ruiz, C., 2003). La legislación establecía una materia troncal mínima de seis créditos formativos sobre «Programas de Animación Sociocultural». Se introducía, pues, el concepto en el ámbito universitario y era razonable pensar que algunas universidades orientarían la titulación preferentemente hacia esta figura profesional.

La realidad ha sido diversa y poco uniforme, pero, haciendo un esfuerzo de síntesis, nos atrevemos a afirmar que cada vez más en el ámbito universitario se diluye el posible perfil del animador sociocultural en beneficio de la figura del «educador social» orientado de manera preferente hacia la educación especializada (Soler, 2005). Habría diversas causas y lecturas que podrían justificar esta tendencia. Sin entrar en detalles, citamos tres posibles argumentos: la existencia del técnico en ASC a través de la Formación Profesional como agente más rentable para los empleadores; el mayor peso y organización de los profesionales vinculados a la educación especializada y, relacionado directamente con este argumento, la mayor demanda de profesionales relacionados con sectores y públicos específicos en situaciones de marginación e inadaptación, propios del perfil del educador especializado tal como muestra un estudio de inserción de los diplomados en educación en la Universidad de Girona (Fullana-Pallisera, 2008).

La convergencia europea, también en el ámbito de la educación superior, apuesta en el caso español por la transformación de las actuales diplomaturas y licenciaturas —de tres y cinco años respectivamente— a estudios de grado de cuatro años. Se reserva para después los *masters* y los doctorados como formaciones especializadas a nivel profesional o en la investigación.

La actual diplomatura en educación social ha de adaptarse a las nuevas directrices europeas y con ello, la diplomatura como tal desaparece. En la nueva oferta formativa de grados se prevé el Grado en Educación Social, pero existe la posibilidad de proponer

Grados propios por parte de cada universidad. Hay pues, la posibilidad real de que algunas universidades españolas oferten algún Grado en ASC. Con el proceso de adaptación al Espacio Educativo de Educación Superior, en España desaparecen también las materias troncales que venían definidas por el Ministerio. Es ahora, pues, un buen momento para ver cómo se traducen las distintas orientaciones formativas de cada Universidad en planes de estudios y titulaciones, y constatar qué peso y qué presencia tendrá la ASC en las nuevas titulaciones socioeducativas.

3. LA CONFIGURACIÓN DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE GIRONA

Antes de 2010 cada universidad debe diseñar sus propuestas de grado a partir de la legislación existente y de las recomendaciones para cada titulación. En el caso de la educación social existe el *Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*, elaborado por la ANECA (2005). Se recomienda que el diseño de cada titulación tenga en cuenta la demanda profesional del contexto, la tradición y la experiencia formativa, la formación equivalente en otros países, etc. Hay que argumentar correctamente la propuesta y, por supuesto, partir de las competencias del profesional que formar y no de los contenidos, como se venía haciendo en la elaboración de los planes de estudio anteriores. Esto supone un cambio de paradigma.

En la Universidad de Girona la adaptación de los estudios de educación social al nuevo grado se inicia a partir del debate sobre las competencias que para este profesional se atribuyen en el *Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Se realiza un estudio con el objetivo de recoger la opinión sobre cuáles son las competencias profesionales de las educadoras y los educadores sociales en ejercicio y, a la vez, identificar y definir cuáles de estas competencias son consideradas prioritarias para el educador social.

Este trabajo se desarrolla durante el curso 2006-2007 a través del método Delphi. En este estudio, se selecciona una muestra de 33 profesionales con conocimiento práctico sobre la educación social, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

— Representación de profesionales de la educación social procedentes de diferentes ámbitos.

— Conocimientos profundos de un ámbito o con trayectorias amplias en distintos ámbitos.

— Experiencia en diversas funciones en la educación social.

— Representación de profesionales con distintos años de experiencia laboral.

El cuestionario consta del listado de competencias propuestas por la ANECA, si bien algunas se han revisado y modificado ligeramente en su redactado para hacerlas más comprensibles. De este modo, las 26 competencias específicas propuestas por la ANECA quedan transformadas en 30 competencias. Se aplican dos rondas del cuestionario al panel de expertos:

— En la primera ronda del Delphi los expertos reciben un cuestionario con el listado de competencias transversales y específicas. Se les pide que valoren en una escala de 5 puntos la importancia que otorgan a cada una de las competencias. Se les pide que tomen como referencia su propia experiencia profesional y los ámbitos del educador social que más conocen. Se reciben 29 cuestionarios en esta primera ronda (88%). Se hacen los cálculos estadísticos pertinentes y se ordenan las competencias según el mayor número de puntuación.

— En la segunda ronda se envía un nuevo cuestionario a cada uno de los 29 expertos que responde a la primera ronda. El cuestionario contiene el listado de competencias ordenado según los resultados obtenidos en la primera ronda con la mediana y la desviación típica, así como la puntuación que cada experto asignó a cada competencia. El objetivo es que cada uno vea dónde se sitúan sus puntuaciones en el conjunto del grupo de expertos. En esta ocasión se pretende que comparen sus respuestas con las del grupo y que si se considera presenten argumentos para defensar o matizar su posición. También pueden, si lo desean, modificar la respuesta de la primera ronda. En esta ocasión se reciben 22 cuestionarios (76% de los enviados y un 66% de los expertos invitados al principio del estudio).

Finalmente, se obtiene una jerarquización revisada de las competencias profesionales para los educadores sociales. Las puntuaciones medianas obtenidas para cada una de las competencias propuestas no permiten descartar ninguna competencia. La mayoría obtienen medianas superiores a 4, lo que implica que los conocimientos, habilidades y actitudes inherentes a su desarrollo son considerados muy importantes para el ejercicio profesional del educador social. Hay que partir de este conjunto de competencias.

Con este resultado, el profesorado de los estudios analiza estas competencias una por una, derivando de cada una de ellas los contenidos vinculados, las habilidades que implica y los valores que requiere. Una comisión revisa seguidamente el trabajo realizado, definiendo finalmente las 27 competencias (ver tabla 1) a partir de las cuales se estructurará el nuevo Grado de Educación Social en la UdG.

TABLA 1

COMPETENCIAS DEL GRADUADO EN EDUCACIÓN SOCIAL. UNIVERSIDAD DE GIRONA

1. Analizar y sintetizar información escrita
2. Organizar y planificar la dedicación a actividades
3. Comunicarse oralmente y por escrito con destreza y fluidez en la lengua del entorno profesional
4. Comunicarse en una lengua extranjera
5. Utilizar las TIC y los medios y recursos audiovisuales en el ámbito de estudio y contexto profesional
6. Gestionar la información
7. Resolver problemas y tomar decisiones en ámbitos de intervención profesionales
8. Analizar críticamente sus propias actuaciones e intervenciones y las de los otros profesionales
9. Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionadas con la intervención educativa
10. Reconocer la diversidad en todos sus ámbitos (social, cultural, psicológico, social)
11. Establecer y mantener relaciones interpersonales
12. Mantener compromiso ético en la intervención socioeducativa
13. Aprender de forma autónoma a lo largo de vida
14. Adaptarse a situaciones nuevas en contextos de aprendizaje y profesionales
15. Afrontar las situaciones profesionales de forma creativa
16. Liderar grupos, iniciativas, proyectos y equipos profesionales
17. Actuar de acuerdo con el perfil profesional del educador social y los contextos sociales e institucionales
18. Identificar y analizar situaciones personales, familiares y sociales concretas
19. Gestionar procesos de participación y acción comunitaria
20. Intervenir en situaciones de crisis familiar y social
21. Intervenir en situaciones de exclusión y discriminación social
22. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos
23. Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa
24. Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa
25. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo
26. Colaborar en el desarrollo de proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se

realiza la intervención
27. Documentarse y buscar información que permita la actualización y profundización de conocimientos relacionados con el trabajo educativo

4. EL DISEÑO DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Con las competencias definidas tenemos la base sobre la cual estructurar el plan de estudios del nuevo profesional de la educación social. Se acuerda no trabajar a partir de la definición de asignaturas, sino a partir de grandes módulos vinculados a las competencias requeridas. También se opta por no hacer un enfoque partiendo de los posibles ámbitos o contextos de intervención del educador, sino que se prefiere tratar aquellos elementos que articulan transversalmente la profesión, reservando para las asignaturas optativas y los módulos «reflexión y acción en la práctica educativa», el tratamiento específico de ámbitos, contextos y colectivos de intervención.

El proceso de selección y construcción de los distintos módulos formativos es largo e intenso. La comisión de grado coordina y dinamiza el proceso de debate que se traslada a distintos niveles y colectivos: profesores implicados en los estudios, áreas de conocimiento y departamentos implicados, estudiantes, profesionales del sector, etc.

El resultado de este proceso determina 18 grandes módulos obligatorios para todos los estudiantes, al margen de un paquete importante de asignaturas optativas. Los módulos son:

- M1: El educador social y su acción.
- M2: Corrientes teóricas y metodológicas de la educación.
- M3: Sociedad, cultura y educación.
- M4: La psicología como herramienta para la práctica educativa.
- M5: El aprendizaje del estudiante universitario I.
- M6: Aprendizaje a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
- M7: Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación de la educación social.
- M8: Diseño de proyectos y estrategias básicas para la acción socioeducativa.
- M9: Acción socioeducativa en contextos de vida cotidiana.

- M10: Programas y herramientas de acción socioeducativa.
- M11: El aprendizaje del estudiante universitario II.
- M12: Análisis de situaciones de intervención socioeducativa.
- M13: Organización, gestión y evaluación de proyectos y servicios socioeducativos.
- M14: Reflexión y acción en la práctica educativa I (incluye prácticum 1).
- M15: Reflexión y acción en la práctica educativa II (incluye prácticum 2 y trabajo de fin de grado).
- M16, 17 y 18: Elección de un total de 12 optativas de profundización en ámbitos o espacios de acción socioeducativa.

5. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UDG

La opción de no abordar los ámbitos de intervención en la configuración de los módulos supone no tratar inicialmente la ASC. Se apuesta por una formación que incorpore la ASC como un contenido transversal, presente explícitamente en distintos módulos, a la vez que se pone de manifiesto la necesidad de incorporarla también como una dinámica y metodología presente en la formación de los nuevos graduados.

Una lectura atenta de las 27 competencias que finalmente configuran la base de este nuevo graduado nos permite llegar a la conclusión de que si tuviéramos que realizar el diseño de un *graduado en ASC*, seguramente no excluiríamos ninguna de las competencias citadas. Quizá incluiríamos alguna más, pero el punto de partida no sería muy distinto. Más aún, si tuviéramos que escoger entre la lista de competencias apuntada, aquellas que constituirían la formación más especializada en ASC, seleccionaríamos las siete competencias siguientes:

- Compt. 2: Organizar y planificar la dedicación a actividades.
- Compt. 16: Liderar grupos, iniciativas, proyectos y equipos profesionales.
- Compt. 19: Gestionar procesos de participación y acción comunitaria.
- Compt. 22: Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos.
- Compt. 23: Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa.
- Compt. 24: Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa.

- Compt. 25: Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo.

Estas siete competencias tienen incidencia en distintos módulos formativos. La tabla 2 nos permite ver en qué medida se tratan a lo largo del nuevo plan de estudios.

De esta relación concluimos:

- Los módulos 14 y 15 (Reflexión y acción en la práctica educativa I y II) son los que de alguna manera recogen de una forma más directa aquellas competencias que podríamos considerar nucleares para la ASC. No es de extrañar, puesto que estos módulos incluyen las prácticas externas que se realizan en servicios, centros y proyectos socioeducativos.
- El módulo 8 (Diseño de proyectos y estrategias básicas para la intervención social comunitaria) y el módulo 13 (Organización, gestión y evaluación de proyectos y servicios socioeducativos) son módulos que incorporan de una manera mayoritaria aquellas competencias más relacionadas con la ASC. Habrá que tener presente el ámbito de la ASC entre los ejemplos de proyectos que analizar y las organizaciones que estudiar.

TABLA 2

PRESENCIA DE ALGUNAS DE LA COMPETENCIA MÁS PRÓXIMAS A LA ASC EN LOS DISTINTOS MÓDULOS DEL GRADUADO EN EDUCACIÓN SOCIAL (UDG)

Compt.	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
2															
16															
19															
22															
23															
24															
25															

- El módulo 10 (Programas y herramientas de intervención socioeducativa) también tendrá que ser objeto de atención desde la perspectiva específica de la ASC. En este caso, fácilmente podemos pensar en tratar específicamente y de forma explícita algún tema sobre los programas de ASC y la utilidad de esta metodología a la hora de intervenir en grupos e iniciar procesos de desarrollo comunitario.
- Finalmente, los módulos 3 (Sociedad, cultura y educación), 5 y 11 (El aprendizaje del estudiante en la universidad) y 7 (Políticas sociales y legislación en el ámbito de actuación del educador social) han de incorporar de alguna manera explícita también a la ASC como uno de los sectores profesionales propios del educador social.
- Al margen de esta vinculación con los módulos básicos de la formación, hay que contar con la relación de optativas inicialmente diseñadas. En este sentido, se ha propuesto una relación de más de treinta asignaturas, entre las cuales hay una buena presencia de propuestas relacionadas con la ASC:
  - — Proyectos de promoción de la participación ciudadana e intervención comunitaria.
  - — Servicios y programas educativos para jóvenes.
  - — Organización y dinamización de proyectos de ocio infantil.
  - — Dinamización de grupos en educación.
  - — Gestión y dinamización cultural.
  - — Proyectos artísticos como recurso socioeducativo.
  - — El educador social en programas de cooperación para el desarrollo.
  - — El deporte como recurso socioeducativo.
  - — Investigación-acción participativa en la dinamización de grupos y comunidades.

6. REFLEXIONES FINALES

La experiencia vivida en los estudios de educación social de la UdG y el conocimiento del sector de la ASC en la realidad catalana y española, nos lleva a concluir:

- Fácilmente el proceso de adaptación de los actuales estudios universitarios españoles al Espacio Europeo de la Educación Superior puede conllevar una menor presencia —al menos explícita— de la ASC en los futuros estudios de grado. La ausencia de materias predeterminadas por el ministerio traslada el debate a cada universidad y facultad. La estrategia utilizada en cada caso para el diseño de las nuevas titulaciones, así como la tradición y vinculación profesional con los agentes de la ASC, determinará seguramente el peso específico de esta formación en cada universidad española y en su conjunto. La presencia que la ASC tenga en los nuevos planes de estudios completados en 2010, podrá ser un buen indicador de la situación en que se encuentra esta metodología y práctica social en la universidad española. Hay que esperar, pues, la aplicación real de las nuevas titulaciones para ver qué orientaciones toman los nuevos grados de educación social y pedagogía y comprobar si aparecen grados específicos en ASC.

- Como metodología de intervención a la vez que como posible ámbito de acción, consideramos que debería estar presente en los distintos estudios de educación (educación social, magisterio o pedagogía), trabajo social y turismo, entre otros posibles. Hasta la actualidad, en la universidad española ha estado relegada mayoritariamente en los estudios de educación social y en algunas titulaciones de pedagogía. Nos parece una concepción muy limitada de su sentido y potencialidad.

- Queda aún por determinar la presencia que la ASC tendrá en los futuros *masters* oficiales. Estamos convencidos que en este nivel, al igual que en los estudios de doctorado, hay mucho espacio formativo por recorrer desde la ASC. Una especialidad en ASC dentro del ámbito de los postgrados podría ser una opción que alguna universidad asumiese como apuesta específica en los estudios de ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2005): *Libro Blanco título de grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid.

CARRERAS BARNÉS, Josep (2005): «El concepte de competència i el disseny de plans d'estudi a partir de perfils competencials. Dues qüestions que cal aclarir en el marc de l'EEES», en *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari* ICE UB, Documents de Docència Universitària, 5: 8-25.

CORTÉS, M. (2007): «Breu història de l'associacionisme professional dels animadors socioculturals a Catalunya», *Quaderns d'Educació Social*, 9, CEESC, pp. 15-22.

FULLANA, J. y PALLISERA, M. (coord.) (2008): *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*, Universitat de Girona.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.

RUIZ, C. (2003): «Algunas claves de entendimiento de la educación social desde la perspectiva histórica», en RUIZ, C. (coord.), *Educación social. Viejos usos y nuevos retos*, Universitat de Valencia, pp. 17-44.

SARRATE, M. Luisa (coord.) (2002): «Génesis y evolución de la Animación Sociocultural», en *Programas de animación sociocultural*, Madrid, UNED, pp. 31-50.

SOLER, P. (2005): «De l'animació en el lleure al desenvolupament comunitari i la participació ciutadana. Un recorregut des de l'ASC», en SOLER, P. (coord.), *L'educació social: la intervenció socioeducativa a Catalunya*, Girona, Departament de Pedagogia i Estudis d'Educació Social de la UdG.

ÚCAR, X. (2002): «Medio siglo de Animación Sociocultural en España: balance y perspectivas», *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*.

41

La universidad pública como agente de formación en el campo de la recreación

Silvana Reneé Suárez
Lic. en Turismo. Mg. en Teorías y Políticas de la Recreación Profesora Regular a cargo del Seminario de Tiempo Libre, Facultad de Turismo. Universidad Nacional del Comahue. Argentina
silreneesuarez@hotmail.com / ssuarez@uncoma.edu.ar

UNA MIRADA RETROSPECTIVA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA EN RECREACIÓN EN EL NIVEL POSTGRADO

La universidad argentina en general y en particular la pública, se constituye en agente de creación y transferencia de conocimiento científico-tecnológico a partir de la articulación entre las prácticas de docencia, de investigación científica y de extensión universitaria, que se realiza sobre los postulados del ingreso libre, gratuito y popular para quienes aspiran a tener un título universitario.

En este contexto, en la década de los noventa, en la Facultad de Turismo de la Universidad Nacional del Comahue, surge la necesidad de dar continuidad al abordaje de la recreación como campo de estudio de las carreras de pregrado y grado, y profundizarlo en el nivel postgrado. Para ello, se diseña una propuesta pedagógica perteneciente al cuarto nivel de formación, denominado Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación.

Dicha propuesta constituyó, en esa época, la primera de América Latina en tratar el tema de la recreación en el ámbito educativo universitario a nivel postgrado, la primera en el contexto universitario público argentino y la primera carrera de postgrado implementada en la Facultad de Turismo.

En el año 1996 se dicta la primera edición —actualmente se está dictando la tercera — en un contexto político-educativo caracterizado por un corrimiento de las funciones

básicas del Estado hacia la esfera de lo privado. Este posicionamiento político incidió en la dimensión educativa a través de la ejecución de políticas de descentralización, otorgando a las universidades la posibilidad de obtener financiamiento externo a través de la Ley de Educación Superior y con una fuerte tendencia a reconocer, jerarquizar y avalar proyectos educativos vinculados a las denominadas Ciencias Duras.

Desde esta perspectiva, la Facultad en tanto institución pública que tiene como función construir conocimiento y formar profesionales críticos, elaboró la carrera de postgrado, que pretendió ser un punto de resistencia en dos dimensiones:

a. La *política*, recuperando las ideas centrales de las funciones que el Estado debe realizar para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos y mejorar la calidad de vida de la sociedad.

b. La del *conocimiento* teórico-metodológico; es decir, que la recreación se constituya en objeto epistémico y se supere la noción reduccionista de asociarla sólo a las actividades que las personas realizan en un tiempo libre.

LA LÓGICA INTERNA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Todo proyecto académico es también un proyecto ideológico-político que representa lo que los agentes de la institución piensan y hacen; representa la concepción de la relación dialéctica entre teoría y práctica en determinado momento histórico respecto a una problemática objeto de estudio. Es decir, el proyecto tiene su génesis a partir de la necesidad epistemológica de los profesionales de ampliar el conocimiento científico teórico-metodológico en este campo y complejizar, de esta manera, los temas relacionados con el tiempo libre, el ocio y a la recreación.

En esta lógica, se recupera al Estado como agente indiscutible en la elaboración e implementación de las políticas recreativas, con el supuesto ideológico que las políticas se construyen a partir de la participación de los demás agentes de la sociedad civil involucrados en la temática. Es decir, reconocer la importancia de plantear políticas de Estado inclusivas-participativas, en consonancia con las necesidades que le son propias a los beneficiarios.

Elaborar y ejecutar políticas públicas recreativas, articuladas con la esfera privada, como parte de las políticas sociales, implica considerar a la recreación como una categoría de análisis inherente a la calidad de vida de los sujetos y como un derecho de los ciudadanos. De esta manera, adquiere relevancia la relación Estado-sociedad civil, en tanto la articulación y vinculación entre ellas se materializa a través de las políticas públicas cuyos destinatarios son los ciudadanos.

La política representa el conjunto de ideas, de valores y de instrumentos jurídicos que permiten promover, direccionar y actuar a los sujetos particulares y a las instituciones públicas y privadas para la obtención del bien común del conjunto de la sociedad. Es la que establece los objetivos y metas de la organización pública.

El concepto de política remite necesariamente a la idea de poder, en tanto fuerza que se ejerce desde la dimensión ideológica, económica y/o política propiamente dicha. También está asociada a las ideas de conflicto en tanto se genera tensión entre los diferentes grupos sociales que representan las fuerzas de poder y los acuerdos que surgen como resultado del proceso de negociación entre ellos.

«Cada sociedad es merecedora de políticas recreativas vinculadas a las características y necesidades que le son propias y así trascender la idea de adecuar modelos de políticas que dan resultados en otros lugares ajenos a ella» (Suárez, S., 2005: 22). Así, reviste importancia, en el proceso de elaboración e implementación de las políticas, la participación ciudadana, con el propósito de establecer acuerdos de base que permitan la distribución horizontal del poder, a la vez que favorecen la integración, la cooperación y el compromiso de los involucrados que responden a diferentes intereses.

Es por ello que el posicionamiento ideológico de quienes detentan el poder respecto al lugar que ocupa la recreación en la agenda pública y la participación de la comunidad, determinan las formas de intervención en la sociedad con relación a ellas.

La formulación e implementación de las políticas recreativas deberían propender a «crear poder popular» (Ander-Egg, 2008: 8) y propiciar la democracia cultural concebida como «el conjunto de relaciones sociopolíticas que permiten la participación de los individuos en las decisiones de la sociedad y asegurar las condiciones necesarias para garantizar su pleno desenvolvimiento y expresión, a través de un conjunto de canales y vías que permitan compartir el poder» (Fleites, 1996: 54).

Un aspecto significativo en el campo del conocimiento fue acordar qué término utilizar para designar el nombre de la carrera; un término que refiera a las prácticas del sujeto que realiza con mínimo condicionamiento, que significan poner en juego la libertad, el goce, el placer, y el desarrollo personal para mejor su calidad de vida. Aparecen diferentes términos para referir a la temática: tiempo libre, ocio y recreación, resultado de la influencia europea y anglosajona. Por ello, y considerando el contexto latinoamericano y en particular el de nuestro país, el término adoptado para definir la maestría fue el de recreación.

Interesa en este sentido destacar que un aspecto importante en el estudio radica en reconocer que la recreación es una categoría sociohistórica cargada de diferentes connotaciones, como consecuencia de las distintas representaciones que ésta tiene con el devenir histórico y con las diferentes posiciones epistemológicas que la atraviesan como

objeto de estudio. Por ello, los estudios científicos requieren la importancia de construir interpretaciones teóricas pertinentes y válidas, propias de cada sociedad, sustentadas en el valor de la diversidad; es decir, comprender que en ellas se manifiestan diferentes formas de realizar las prácticas recreativas, condicionadas por el contexto en que se desarrolla y por la conceptualización conferida a ellas.

Desde esta perspectiva, el plan de estudios propicia superar la racionalidad técnica para abordar los contenidos desde una mirada compleja que plantee «una reforma de los saberes, una cultura científica y una cultura de las humanidades» (Montoya, 2007: 16-17).

La recreación es abordada como una práctica social compleja, vivida como una experiencia de transformación de la persona, que amerita el estudio y la intervención interdisciplinaria con responsabilidad social, posicionamiento crítico y ética intelectual que ponga eje en el sujeto de la práctica.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Los objetivos planteados son los siguientes:

- Promover la formación de grupos de investigación interdisciplinarios que aborden el tiempo libre del hombre desde una perspectiva integral.
- Propiciar la formación de profesionales capaces de aplicar políticas de recreación desde el ámbito público y privado que promueva la libertad del hombre y mejoren así su calidad de vida cotidiana.
- Promover el desarrollo de nuevos métodos y técnicas de intervención social adaptadas específicamente a la problemática de la recreación y sus implicaciones psicosociales.
- Estimular la formación de recursos humanos para la planificación y gestión de los servicios vinculados a la recreación, con el fin de lograr una mejor implementación de los mismos, tanto del punto de vista de la programación de las actividades como el cuidado del entorno donde se implanten el equipamiento e instalaciones para llevarlas a cabo.

El currículum está estructurado en nueve módulos temáticos, cuatro seminarios, un taller y un taller de tesis. Los contenidos desarrollados en cada una de las diferentes instancias, pretenden brindar una mirada desde distintas disciplinas, que convergen en la recreación como objeto de estudio y campo de aplicación de metodologías. Es por ello que los contenidos habilitan para el desarrollo de investigaciones y apropiación de las

formas de intervención en la realidad, asociadas a delinear e implementar políticas en la esfera pública, privada, de organizaciones intermedias y materializarlas a través de la gestión.

Asimismo, resulta importante destacar otras líneas de trabajo como son las relacionadas con las dimensiones de los espacios físicos urbanos y periurbanos y los servicios recreativos necesarios para esta práctica, que contribuyan al desarrollo de la comunidad local.

«En la propuesta de formación se pueden destacar tres grandes núcleos curriculares:

- **Núcleo conceptual:** Marco conceptual del tiempo libre, Psicosociología del tiempo libre, Sociología de la vida cotidiana, Psicología de la vida cotidiana. Historia de la vida cotidiana y la recreación
- **Núcleo metodológico:** Introducción a la metodología de la investigación científica, Teoría y método de la investigación social, Seminario de tesis.
- **Núcleo de contextualización e intervención:** Medio ambiente y producto recreativo, Seminario-taller Vida urbana y los espacios para la recreación, Pautas para el diseño y programación de actividades recreativas, *Marketing* de la recreación social, Políticas de la recreación, Taller sobre actividad social recreativa cotidiana (Suárez, 2007: 5).

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL VINCULADAS A LA RECREACIÓN

El proceso de construcción del conocimiento sobre la recreación, en tanto objeto de estudio, subsume la idea de incorporar diferentes perspectivas de análisis, metodologías de abordaje, corpus teórico y concepciones; así, el «saber» se constituye en un saber complejo.

Los modos de aprehender acerca de esta práctica están fuertemente influenciados por las condiciones materiales objetivas de cada sociedad, en un momento sociohistórico determinado. Por tanto, la universidad pública, como agente que integra, y la sociedad están atravesadas por esos condicionamientos y ello se materializa, entre uno de esos aspectos, en el objeto de estudio que constituyen las líneas de investigación de estas instituciones.

En la Facultad de Turismo, el tema de la recreación como líneas de investigación institucional, están vinculadas a las siguientes categorías analíticas en diferentes

momentos históricos:

En los años noventa:

— Espacios públicos recreativos-impactos ambientales.

— Comportamiento de los sujetos: espacios públicos recreativos urbanos.

En la presente década:

— Recreación y políticas públicas municipales.

— Modos de recreación.

— Recreación-sectores populares (Investigación- Acción).

Con relación a las tesis presentadas con la intención de obtener el título de Magíster en Teorías y Políticas de la Recreación, carrera de postgrado que se dicta en la Facultad de Turismo, las áreas de investigación están vinculadas a:

— Sociología.

— Teoría de la recreación.

— Políticas públicas para la recreación.

— Planificación y gestión de la recreación: Ordenamiento territorial para uso recreativo. Territorio: práctica de espacio y consumo turístico.

— Psicología.

— Educación: recreación y educación en la Enseñanza Especial. Recreación y deporte en la educación.

La preocupación en profundizar y complejizar el abordaje de la recreación como práctica social en esta institución, se debe, en parte, a la necesidad en el campo científico de realizar aportes a la construcción de una praxis, que dé cuenta de las necesidades, realidades, expectativas, emociones y contextos, propia de los pueblos latinoamericanos. Es decir, objetivar a la recreación en un contexto sociohistórico particular en que esas prácticas se configuran —en la dimensión material y simbólica— y que a la vez, contribuya a identificar las categorías analíticas para describir, analizar y explicar la multiplicidad de relaciones que se generan a partir de ellas.

La Universidad pública tiene entre uno de sus pilares fundamentales la investigación. Es por ello que la institución tiene que abordar temáticas relacionadas desde la necesidad inherente a la construcción de un saber científico, crítico, sistemático

(pensamiento) y desde la perspectiva de conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de vida de la comunidad que sustenta la educación pública (acción).

En este sentido, los que estamos involucrados en la práctica docente, en la investigativa y en la extensión, aspiramos a que los resultados en el campo del conocimiento científico contribuyan a repensar y resignificar el concepto y la práctica, en tanto promueve la capacidad creadora y recreadora de los sujetos en forma individual y colectiva, favoreciendo al desarrollo humano.

En escenarios complejos como los latinoamericanos, con alto índice de NBI insatisfechas, pensar en intervenir en este campo no es cuestión de insensibilidad o superficialidad. Implica conferirle a la recreación un valor y un reconocimiento a partir de conceptualizarla como una práctica social compleja que el sujeto, como ser social, vive como una experiencia transformadora, en su dimensión objetiva y subjetiva.

Es así que se considera significativa una praxis en recreación a partir de las condiciones reales de existencia de los pueblos latinoamericanos, que promueva ciudadanos emancipados en el pensamiento y en la acción.

Desde esta perspectiva, debemos tener la capacidad de poner nuestro conocimiento al servicio público y tratar de evitar que la recreación se convierta en un dispositivo que tenga como propósito acallar las voces que no se desean oír y se transformen en un instrumento de control y pasatista al mejor estilo del valor que tenía el *otium* romano. Se tiene que intervenir para fomentar las prácticas recreativas como prácticas para la dignidad humanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER EGG, Ezequiel: *La Animación Sociocultural en los comienzos del siglo XXI*. Colección cuadernos de trabajo y animación sociocultural, Ed. Humanitas

GIRALDO MONTOYA, Gladis (2007): «Teorías de la complejidad y Premisas de Legitimidad en las políticas de Educación Superior», *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. ISSN 0717-554X. Cinta de Moebio.

FACULTAD DE TURISMO (1997): *Maestría en Teorías y Políticas de la Recreación*, Neuquén.

FLEITES, Cecilia; CORREA CAGIBAL, Sonia y MORAS PUIG, Pedro (1996): *La participación: ¿solución o problema?*, La Habana, Centro de Investigación de la Cultura Cubana Juan Marinello.

LE BRETÓN, David (2006): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

SUÁREZ, Silvana (2005): *Políticas públicas del ocio en el escenario local. ¿Democracia cultural? Caso ciudad de Neuquén*, Comahue, Neuquén, Argentina, Facultad de Turismo. U. N.

— (2007): «Recreación: campo de estudio en postgrado. La experiencia en la Facultad de Turismo», Ponencia V Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación: una perspectiva latinoamericana, Cartagena, Colombia.

SUÁREZ, Silvana y SCHNAIDLER, Rolando (2008): «Turismo y práctica social: la experiencia del turista», Cátedra Introducción al Turismo, Ficha de circulación interna. Facultad de Turismo, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

[1] Brandini, Sieiro y Carnicel (orgs.): *Palabras-chave em Educaçao nao Formal*, São Paulo, Ed. Setembro, pp. 61, 137, 201 y 211.

[2] *Caderno Temático do Conselho Regional de Psicologia da 06ª Região* entitulado «Seminário Cidadania Ativa na Prática - Contribuições da Psicologia e da Animação Sociocultura», São Paulo (en preparación).

[3] La recopilación de los contenidos de este foro se puede consultar en la web de la RIA: (www.rianimacion.org).

[4] Para más información, consultar el aula virtual alojado en la web de la RIA: (www.rianimacion.org).

[1] Obra en 2 volúmenes. Paris : l'Harmattan, col. *Animation et territoires*, 2004. En ella se encuentran 14 artículos de autores suramericanos, caribeños y de América Central, pertenecientes a 10 pays (Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, Guatemala, Cuba).

[2] Puede verse en el portal o sitio (http://jeanclaudegillet.free.fr/).

[3] Cf. Los artículos «L'animation dans 20 pays», en *Cahiers ADES* (UMR 5185, CNRS y Universidad Michel de Montaigne, Bordeaux-3 y Victor Segalen, Bordeaux-2), La animación profesional en sus territorios, pág. 35-38 y «Le Réseau International de l'Animation», pág. 55-58. Regards de l'Institut Supérieur d'Ingénieurs-Animateurs Territoriaux (ISIAT), n° 3, Mayo 2008. Consultar también «La animación y sus analogías: perspectivas internacionales», págs. 12-24, en «La animación y sus analogías: retos para la acción colectiva», revista *AGORA Débats / Jeunesse*, n° 39, 1° trimestre 2005, l'Harmattan.

[4] Ed. Lumen, Buenos Aires, 1996.

[5] N. Sievers et W. Bernd: *Bestandesaufnahme SocioKultur*, Bonn, 1992.

[6] Jean-Claude Gillet: *L'animation en question*(*s*), Toulouse, Éditions Erés, coll. Trames, 2006.

[1] *Lo que caracteriza al informacionalismo no es el papel central del conocimiento y la información en la generación de riqueza, poder y significado. (...) Lo nuevo es el procesamiento de la tecnología de la información y el impacto de esta tecnología sobre la generación y aplicación del conocimiento* (Castells, 2002: 126).

[2] He profundizado en estos análisis en Úcar, 2002.

[3] Estos son algunos de los conceptos que han sido y son todavía utilizados con mayor profusión por los autores.

[4] Buena parte de estos conceptos han sido definidos y caracterizados en Llena y Úcar, 2006.

[5] Por ejemplificar. En muchos barrios de Catalunya se están desarrollado, desde el año 1997, planes de desarrollo comunitario cuyo contenido, en muchos casos, puede ser perfectamente caracterizado como ASC.

[6] Este apartado ha sido reelaborado a partir de Úcar, 1994.

[7] *Realidad*, en este contexto, puede hacer referencia a un territorio concreto; a un grupo de interés respecto a un tema; a un grupo de personas que comparten una característica concreta, por ejemplo, la edad, un enfermedad, una organización, etc.

[8] Lo que hay entre paréntesis es mío.

[9] *Empoderamiento* es un castellanismo derivado del término inglés *Empowerment*. Este concepto fue desarrollado por Rappaport en las últimas décadas del siglo pasado. Aunque ha sido traducido al castellano con términos como *fortalecimiento* o *potenciación*, yo prefiero utilizar el castellanismo aludido, ya que refleja, de una manera más clara, desde mi punto de vista, el sentido y el contenido del concepto. *Empoderar* querría decir «dotarse de poder».

[10] No es que el término *social* no existiera entre los griegos sino que no lo consideraban como algo específicamente humano. Pensaban que era una limitación biológica que compartimos con los animales y por eso no lo tenían en cuenta (2002: 38).

[11] *El hombre es naturalmente político, es decir, social*. El término *social* no adquirirá el sentido que le otorgamos en la actualidad hasta que se aplique, más tarde, a todo el género humano con el concepto *societas generes humani* (2002: 38).

[12] Cit. Navajo, 2004.

[13] Cit. Izquieta y otros, 2007.

14 *Opus. cit*.

15 *Opus. cit*.

16 Probablemente, también como resultado, entre otros factores, de la mínima incidencia que en dicho ámbito tiene el sector público.

17 Cit. Izquieta y otros, 2007.

18 El porcentaje restante se refería a organizaciones de *autoayuda, ayuda a terceros y otras*.

19 *Son organizaciones compuestas por mujeres, jubilados, jóvenes, padres y madres de alumnos o vecinos que se constituyen y operan, en la mayoría de los casos, como asociaciones locales «culturales» y/o recreativas». Estas entidades no cuentan ni con personal contratado ni voluntariado y sus recursos económicos son reducidos. Las actividades que realizan se centran, fundamentalmente, en el ocio y en el tiempo libre* (*excursiones, «semanas culturales», fiestas…*). *Tratan, asimismo, de cubrir algunas carencias educativas, culturales o incluso sanitarias existentes en su entorno y que afectan especialmente a los colectivos que las componen* (*educación de adultos, manualidades, charlas informativas, actividades relacionadas con la salud, como gimnasia de mantenimiento, yoga…*) (2007: 61).

20 En la esfera gubernamental, todos los Estados europeos están activando políticas de *welfare mix*, con dos grandes modelos alternativos: el liberal/laborista y el societario o relacional. La ciudadanía es concebida como un complejo de derechos-deberes de los sujetos y el gobierno es una concertación entre el Estado y una pluralidad de actores sociales. Para actuar en este contexto sin perder las nociones de calidad, eficacia y eficiencia es precisa la actuación conjunta del mercado, la Administración, la iniciativa social y el sector informal (Herrera y Castón, 2003).

21 Cit. Adamson y Bromiley, 2008: 1.

22 Cit Donatti, 2004: 17.

23 Se refiere a las nuevas formas de gobierno en red en las que se implican toda una multiplicidad de agentes. Véase CDE, 2008; CLG, 2008; Cornwall, 2008.

1 Datos estadísticos del anuario del diario *Clarín*. Año 2007.

2 Dato absolutamente llamativo: la única actividad con esa nomenclatura entre alrededor de 1.800 propuestas; es llevada adelante por graduados del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación de Buenos Aires.

3 Algunos datos estadísticos de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires:

— 1.100.000 asistentes a los museos municipales y 2.000.000 a los nacionales de la ciudad (2004).

— 350.000 lectores en las bibliotecas, incluidos lectores en las salas infantiles (2006).

— 300.000 espectadores en las salas teatrales municipales (2006).

— 2.000.000 de participantes en los centros culturales en 2.560 actividades (2005).

4 Todos los entrecomillados en textos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires corresponden a materiales oficiales del mismo.

5 Todos los entrecomillados en textos de la Universidad de Buenos Aires corresponden a materiales oficiales de la misma (2007).

6 Información vía Internet del Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (2007).

7 Paín, Abraham (1994): *¿Recrear o educar?*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

8 YMCA (2002): *Libro del Centenario*. *1902-2002*, Buenos Aires.

9 YMCA: *Op. cit*.

10 Scouts de Argentina (1999): *Proyecto Educativo*, Buenos Aires.

11 Escuelas que funcionaban después del horario de la escuela oficial, voluntarias, que procuraban transmitir contenidos culturales e ideológicos de la colectividad.

12 Para ampliación de la información, puede consultarse la página (www.istlyrecreacion.edu.ar).

13 Entendiendo «recreación» como prácticas voluntarias, dirigidas, grupales y educativas en el tiempo liberado de obligaciones. Puede consultarse: Waichman, Pablo (2008): *Tiempo libre y recreación. Un desafío*

pedagógico, Madrid, Editorial CCS.

14 Jofré Dumazedier estuvo en Argentina en 1963 y participó de programas de la Universidad de Buenos Aires, puntualmente del sector de Extensión Universitaria.

15 Sirvent, María Teresa (1990): *Educación de adultos: investigación y participación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

16 Sirvent, María Teresa. *Op. cit*.

17 Toubes, Amanda (1961): «Un enfoque de la educación de adultos», en *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, V época, 4.

18 Equipo de Educación Popular de la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (aprox. 2006): *Educación Popular: pedagogía de la indignación, de la rebeldía, de la autonomía y de la libertad*, Buenos Aires, paper s/d.

19 Los entrecomillados en adelante corresponden al informe oficial de 2008: «Contar pedagogías – Experiencias de política pública – Crónica de viaje – Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación – Gestión 2003-2007», Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

20 Programa Federal de Turismo Educativo y Recreación Infantil. Resolución ministerial 740/04.

21 Algunos ejes son: «El carnaval», «El circo», «Los derechos de los niños», «La comunicación», etc.

22 Algunos títulos son: «Embelleciendo nuestra escuela»; «Trabajando en equipo»; «Caminando hacia los valores», etc.

1 El colectivo juvenil en la Comunidad Autónoma de Extremadura representa el 27,56 por ciento de la población total (299.418 jóvenes de 15 a 34 años).

2 Ahora estamos preparando el IV Plan de Juventud 2009-2012.

3 Señalar que la Red Nacional del INJUVE está inspirada en la Red regional de los Espacios para la Creación Joven (ECJ), ya que la antigua Directora del INJUVE, Leire Iglesias, fue antes directora de Juventud de Extremadura, y en su legislatura surgieron los ECJ.

4 Este es uno de los rasgos que la diferencia de los ECJ, pues estos últimos edificios son rehabilitados.

1 Tonucci, F. (1998): *La ciudad de los niños*, Madrid, Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

2 Proyecto internacional «Ciudad de los Niños» (www.lacittadeibambini.org).

3 Tonucci, F. (1998): *La Ciudad de los Niños*, Madrid, Ed. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

1 Esta reorganização do Estado que se deu até aos anos 80 e a esta reconfiguração dos conteúdos e modos de expressão da fase de espontaneidade Boaventura Sousa Santos designou «Sociedade Civil Secundária» (Fortuna e Silva, 2001: 416-417).

2 Desta forma, em vez de existir um aumento das iniciativas culturais e dos públicos, esta situação «reforçara os mecanismos de acesso selectivo e segregado dos públicos da cultura (…), ao mesmo tempo que fará ampliar o universo de práticas culturais que decorrem do domínio privado da domesticidade» (Fortuna e Silva, 2001: 419).

Esta situação provoca uma continua retracção dos espaços públicos enquanto lugares de relação dos indivíduos com a cultura produzida «o que se mostra mais apto à reprodução dos padrões de segmentação e elitização social do que à promoção de formas mais densas e democráticas de produção e consumo de cultura» (*op. cit*., 419-420).

3 «A sociedade civil não é apenas aquela que resiste ao poder, mas a que se inscreve o poder na ordem do discurso» (Lopes, cita Sennett, 2007: 71).

4 Ideia apresentada por Natália Azevedo, 2003: 74-75.

5 Conceito apresentado por António Pinto Ribeiro, 1998.

6 Fruto tal como apresenta Lopes (2007) «como uma das dimensões do capitalismo desorganizado e desestabilizado das relações entre cultura erudita, cultura de massas e cultura popular» (pag. 33). Para o autor não existe praticas culturais que fujam à lógica expansionista do capitalismo tardio. Se por um lado ´ o próprio sistema capitalista para poder crescer, alarga o acesso aos bens «através de uma relativa desmassificação que introduz a raridade e a diferença no coração das mercadoria se produtos culturais». O que interessa neste momento ao capitalismo global é «a irrupção da diferença e a substituição da noção de massa pelas audiências parciais. (ob-

cit.pag.33).

[7] O autor vai mais longe e cita Diana Crane acerca do impacto dos mercados e a diversidade dos produtos culturais que dão conta de uma «multiplicidade de arranjos entre criadores, intermediários e públicos, destruindo, assim, a homogeneidade estanque de cada nível de cultura. (Lopes, 2007:34).

[8] Carr, Stephen; Mar, Francis *et al*. (1992): *Public Space*, Cambridge, Cambridge University Press.

[9] Finalmente ao anunciar que políticas culturais não são «um conjunto desarticulado de iniciativas dispersas, um punhado de acções espectaculares, um fontismo local à escala nacional, regional ou meramente local, a tentativa de impor uma cultura oficial, ou um populismo demagógico» (Lopes, 2007: 58), está a chamar a atenção para a intencionalidade das acções de programação cultural, que também são acções de natureza politica e ideológica que geram processos de mudança.

O autor chama ainda à atenção para a tentação do poder politico em utilizar a cultura, tal como defendeu adorno, «aparato simbólico, passerelle de celebridades que reforçam o capital simbólico do próprio poder instituído…» (*op. cit*. 62).

Neste sentido o autor refere António Firmino da Costa e as duas dimensões fundamentais das relações sociais, «A cultura e o poder. Cultura e poder na concepção das ciências sociais… são dois pilares de organização das sociedades e dos processos que nelas ocorrem, dois ingredientes básicos do relacionamento humano, duas dimensões de todas as relações sociais (…) as politicas culturais contemporâneas são no essencial politicas públicas» (Lopes, 2007: 59).

[10] (Augé, 2006: 67). O autor defende que os espaços que não são eles próprios lugares antropológicos e que não integram os «lugares de memória» são não-lugares e ressalva que estes não existem sob a forma pura e acrescenta que a distinção entre lugar e não-lugar passa pela oposição ao espaço que mais não é que o «lugar praticado», são os sujeitos que transformam o lugar em espaço através das trocas sociais. «Se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se como identitário. Nem relacional, nem como histórico, definirá um «não-lugar.»

[1] AAVV, *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2007-2013)*, p. 52.

[2] Fundação Kaleidos.red, *Equipamientos municipales de proximidad. Plan estratégico y de participación*, p. 129.

[3] AAVV, *Centros cívicos, presente y futuro. Cultura y participación*, p. 10.

[4] AAVV, *Los centros cívicos ante el nuevo milenio. Nuevos retos de participación, descentralización y territorio*, p. 86.

[5] Jaume Trilla: *Animação Sociocultural. Teorias, programas e âmbitos*, p. 301.

[6] Estes são alguns dos perfis profissionais apontados no *Estudo Prospectivo dos Perfis Profissionais para o reforço da Competitividade e Produtividade da Economia Regional (2007-2013)*, p. 189.

[1] Trata-se esse artigo de uma versão de um ensaio já publicado em outros espaços.

[2] Coordenador do Grupo de Pesquisa «Anima»: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais (www.lazer.eefd.ufrj.br).
Contato: victor.a.melo@uol.com.br.

[3] Maiores informações podem ser obtidas em: (http://www.abong.org.br).

[4] Maiores informações podem ser obtidas em: (http://www.rits.org.br).

[1] Para profundizar en la importancia de este último pilar, resulta imprescindible el también informe de la UNESCO, conocido como informe Faure, y titulado «Aprender a ser» (Faure, 1972). En el mismo, a partir de la educación como necesidad biológica y como necesidad social, y en el marco de la democracia para que cada cual pueda realizar su propia educación como construcción de sí mismo y de su porvenir, analiza, presenta y articula un educación que no es otra cosa que «el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños» (ibíd. 17).

Considero enriquecedor, asimismo, referirme a otra contribución sobre el tema porque ayuda a contrarrestar la tendencia que defiende la fuerte influencia que tiene la escuela en la educación. Me refiero a la obra de Judith Rich Harris (1999) titulada *El mito de la educación*. En la misma, defiende que la influencia de la escuela y de los padres en la educación de los hijos no es definitiva ni más fuerte que la de la sociedad y la de los grupos de

amigos. Por el contrario, insiste en que estas dos últimas ejercen una influencia mayor.

[2] La institución formal (en todos sus niveles) se ve forzada hoy a cambiar este modelo docente centrado en el profesor y en el proceso didáctico de enseñanza por el modelo de aprendizaje centrado en el alumno y en su aprendizaje. El cambio conocido como «Bolonia» camina ya en este segundo cauce de aprendizaje, donde el profesor deja de ser un transmisor de conocimiento clasificado para convertirse en un impulsor, director, coordinador o mediador en el aprendizaje del alumno.

[3] La numerosa bibliografía sobre comunidad escolar que proliferó en España durante las tres últimas décadas del siglo XX, especialmente a partir de la promulgación de la LODE, confunde la mayoría de las veces comunidad escolar con comunidad educativa; confusión que sigue divulgándose hoy. Sólo por poner un ejemplo: Wikipedia (consulta: 6 de julio de 2008) escribe que la comunidad educativa es «el conjunto de personas que influyen y son afectadas por un entorno educativo. Si se trata de una escuela, ésta se forma por los alumnos, docentes, directivos, padres y benefactores de la escuela».

[4] Lo desarrollado hasta aquí, unido a la propia terminología que muchos profesores como profesionales de la educación prefieren utilizar, sería mejor llamarlo «centro educativo».

[5] Esto es todavía un ideal. Un estudio de los estilos docentes y de aprendizaje predominantes en los centros escolares al uso, nos permite afirmar, con algunas excepciones, que los procesos docentes y de aprendizaje se llevan a cambo en dinámicas de desigualdad y en relaciones de poder-sumisión.

[6] El Institut Municipal d'Educació de Barcelona, reúne instituciones y entidades ciudadanas que ofrecen actividades educativas para escolares. Empezó sus actividades en el curso 1988-1989, inicialmente con encuentros de técnicos representantes de áreas del Ajuntament de Barcelona, que ofrecían actividades a los escolares de la ciudad, y fue reconocido institucionalmente mediante el Decreto de alcaldía de 26 de febrero de 1991. Este Consejo se crea con la voluntad del Ayuntamiento de Barcelona de coordinar las entidades e instituciones ciudadanas que ofrecen actividades educativas a las escuelas, a fin de optimizar la ciudad como agente educativo y ampliar las posibilidades que los niños tienen de aprender de ella. Desde la fecha de su creación, el número de entidades de este Consejo con la incorporación de instituciones públicas, fundaciones, patronatos, ONG y empresas, y el de actividades escolares ofrecidas por ellas, han ido aumentando constantemente. Cada curso escolar, más de un millón de alumnos participa en alguna de estas actividades, y en cada curso escolar se manifiesta, también, un aumento de dicho número.

* Psicólogo Social-Recreador. Director del Centro de Promoción e Investigación del Tiempo Libre, la Recreación y el Trabajo Comunitario. Coordinador del Área Educativa para la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Emaús Nuevo París. Coordinador de la Escuela de Recreación y Animación Social-Re-creándonos. Miembro de la Comisión de Educación de Emaús Internacional. Miembro de la Junta Ejecutiva de la RIA. Miembro de la Junta Directiva la Asociación Internacional del Juego. Integrante el Foro Permanente de Tiempo Libre y Recreación.

[1] La idea rectora es una frase de Paulo Freire (1970: 5): «La educación como práctica de la libertad».

[1] O termo remete etimologicamente para a ideia de intervenção grupal e festiva. Ver fundamentação e dinâmica do projecto em (http://www.todosaroda.org).

[2] Ver mais informações em (http://www.mun-guarda.pt).

[3] Destinada a gerar processos de valorização do património rural, através da recepção e acompanhamento técnico de projectos nos concelhos da Guarda e Sabugal. Mais informações em (http://www.domdigital.pt/pro-raia).

[4] Trata-se da iniciativa comunitária Leader («Liens Entre Actions de Développement de l'Economie Rurale», anunciado pela Comissão Europeia em 19 de Março de 1991 destinado a dar ênfase a projectos de qualidade com impactos sustentáveis). Ver mais informações na Rede Portuguesa Leader + em (http://www.leader.pt).

[1] Investigador del Programa de FPU del Ministerio de Ciencia e Innovación, adscrito al Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental.

[2] Becaria del *Proyecto interea*, en el Grupo de Investigación en Pedagogía Social y Educación Ambiental.

[3] La autoría del informe de investigación al que se refiere esta comunicación incluye a más de veinte integrantes del *Equipo interea*, que dirige el profesor José Antonio Caride Gómez, catedrático de Pedagogía

Social.

[1] *Diccionario de las Ciencias Humanas*, 2004: 372.

[2] C. Zaidman, introducción a *L'arrangement des sexes*, de E. Goffman, 2002: 10 (traducción francesa).

[3] S. Ayral (2007): *«La fabrique des garçons»*, mémoire de master 2 Université de Bordeaux, s.d. Eric Debarbieux.

[4] H = hombre, M = mujer.

[5] *Le sexisme dans les territoires Bastide-Benauge et Saint-Michel à Bordeaux. L'expérience des acteurs socioéducatifs*, Rapport pour la politique de la ville, J. P. Guillemet et Cl. Masson, février 2008.

[6] M. C. Barthaburu (2007): *Genre et éducation musicale*, mémoire DUMI, université de Toulouse.

[7] Íd.

[8] Íd.

[9] Cf. *Diccionario de la Homofobia*, sd. L.G. Tin, 2003.

[10] Juego de posición comparable con el rugby pero que utiliza el *freesbee* (plato llano de plástico hecho para volar) en lugar de la pelota.

[11] Dominio de los cuidados, del afecto, de la actitud maternante, cualidades las cuales se supone que son naturales en la mujer.

[1] *«O conceito de sítio é "flexível". Pode aplicar-se em múltiplas escalas e organizações: um bairro, uma cidade, uma região, qualquer localidade, uma tribo, uma etnia, uma comunidade de fato de origem diversa, um país, uma cultura, uma civilização, uma profissão, um ofício, uma empresa ou organização qualquer…Tais entidades empíricas podem se combinar de diversas maneiras e dar lugar a macrossítios contendo uma pluralidade de microssítios, a assim por diante. É preciso então situar, em cada caso, o nível de aplicação de noção»*, in Zaoual, Hassan (2003), *Globalização e Diversidade Cultural*, São Paulo (Brasil), Cortez Editora.

[1] Jean-Claude Gillet (s.d.): *«L'animation dans 20 pays»* (2005), actes du I Colloque International de Bordeaux, Victor Ventosa (s.d.): *«Perspectivas actuales de la Animacion Sociocultural»* (2006), actes du I Congreso Ibéroaméricano de Animacion Sociocultural, etc.

[2] Directeurs-trices, cordinateurs-trices, chargé.e.s de mission, etc.

[3] Raibaud, Y. (2006): «La formation des cadres de l'animation», in *Agora débats Jeunesse* 39: 74-86. Gallibour É. (2006): «La fabrication des nouveaux cols blancs? De l'intérêt et des enjeux de la formation des cadres de l'animation en France et en Europe», in Mendosa V., *Perspectivas actuales de la animacion sociocultural. Cultura, tiempo libre y participación social*, Madrid, Editorial CCS, pp. 269-286.

[4] Dans la suite de ce texte, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes sans discrimination à l'égard des femmes et des hommes et à seule fin d'alléger le texte.

[5] 26 «dans le champ professionnel de l'animation» pour un total de 34 (78%). Situation des 8 «non cadres de l'animation» au jour de l'enquête: surveillante de bassin natation, cadre commercial, enseignant secondaire, animatrice en secteur psychiatrique, entraîneur sportif, demandeur d'emploi, décédée, sans nouvelles (1).

[6] Exemple de question demi-ouverte: décrivez brièvement votre place et vos fonctions dans l'entreprise; exemple de question ouverte: quels sont les principaux conflits que vous avez connus dans votre vie professionnelle récente?

[7] En France l'animation socioculturelle n'est pas reconnue dans le secteur public au delà de la catégorie B (cadre intermédiaire) sauf dans le cadre d'une option de la filière administrative.

[8] Ce critère se révèle davantage dans des cas particulier de sous-évaluation des responsabilités professionnelles de femmes-cadres.

[9] Diplôme d'Etat d'aptitude à la Fonction d'Animateur: diplôme de niveau inférieur au DEDPAD.

[10] Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur, formation courte (deux fois une semaine, séparées par un stage en situation d'animation).

[11] Lebon, F. (2004): «Une initiation au métier d'animateur: le BAFA», *Agora débats Jeunesse* 36: 40 à 51.

[12] Dans des conditions sensiblement différentes à celles que pourrait produire un travail universitaire critique.

[13] Dossier d'agrément du DEDPAD 2004, cité dans Y. Raibaud (2006): *Agora débats Jeunesse*, pp. 80-81.

[1] David, J.: *Juguemos antes que se acabe*.

[1] Una selección de los trabajos realizados por los niños en este taller, se puede consultar en la web: (http://www.ucm.es/info/curarte/).

[2] Los programas de radio realizados durante esta experiencia se pueden escuchar en la web: (http://www.ucm.es/info/curarte/).

[1] *Annex del DECRET 183/1998, de 8 de juliol, pel qual s'estableix el currículum del cicle formatiu de grau superior d'animació sociocultural (DOGC núm. 2701 de 12 d'agost de 1998) Generalitat de Catalunya*.

[2] *Decret 132/2001, de 29 de maig, pel qual es regulen els plans estratègics dels centres docents sostinguts amb fons públics. Generalitat de Catalunya*.

Índice

Portada 2
Créditos 5
ÍNDICE 7
Presentación 11
Introducción 13
1. De Salamanca 2006 a Béjar-Plasencia 2008: balance y perspectivas iberoamericanas de la ASC. 13
PRIMERA PARTE: MARCO GENERAL INTRODUCTORIO 25
2. Perspectivas profesionales de la animación: una mirada internacional. 26
SEGUNDA PARTE: POLÍTICAS, PROGRAMAS Y EQUIPAMIENTOS SOCIOCULTURALES Y DE TIEMPO LIBRE 39
3. Animación Sociocultural y política: el papel de la Administración en los procesos de ASC. 40
4. Animación Sociocultural en Argentina: las prácticas históricas y las líneas actuales de las políticas del área. 61
5. Políticas, programas y equipamientos regionales de animación juvenil en Extremadura. 77
6. Proyecto Ciudad de los Niños en Carbajosa (Salamanca): un caso de política local de animación infantil. 88
7. Profesionalizar la Animación Sociocultural, nuevas realidades y viejos desafíos para las políticas culturales y la democracia cultural. 111
8. Políticas Culturais de Terceira Geração. A rua Como Cenário. 130
9. «Re-creándonos… con Barranca»: animación social, recreativa y cultural en el municipio de Barranca (Perú). 141
10. Os Centros Cívicos: equipamentos polivalentes vocacionados para a Animação Sociocultural. Uma nova realidade na Região Autónoma da Madeira. 147
11. Hacia el redimensionamiento de divulgación cultural. Políticas culturales para la Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales. 157
12. El ocio y la recreación como derecho humano y como expresión de inclusión social en las políticas públicas. 165
TERCERA PARTE: PARTICIPACIÓN, ASOCIACIONISMO Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL 174
13. El papel de la comunidad y sus organizaciones en la Animación

Sociocultural. 175
14. Projetos sociais de esporte e lazer e a participação da comunidade: repensando os modelos atuais. 179
15. Ciberanimación, identidad y ciudadanía. 196
16. La escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela. Un modelo de participación comunitaria escolar. 219
17. El papel de la comunidad y de sus organizaciones en la Animación Sociocultural. 240
18. Activación de la participación ciudadana juvenil a través de los IES en Vallecas (Madrid). 250
19. Voluntariado universitario: una experiencia de participación con los excluidos. 270
20. Papel de la participación ciudadana y comunitaria en los procesos de la Red de gestores culturales del Valle del Cauca» (Colombia) y «Municipalidad y Cultura» de España. 279
21. Projecto «todos à Roda»: Rede de animação sociocultural e participação. 285
22. Tiempo libre para todos. 296
23. Saltando fronteras. 307
24. La percepción de barrio desde la perspectiva de las asociaciones de vecinos y de los propios vecinos. 320
25. Actualidad y prospectiva del movimiento asociativo-cultural en la provincia de A Coruña. 330
CUARTA PARTE: PERFILES, ÁMBITOS Y FORMACIÓN DE LOS ANIMADORES 341
26. Os Perfis Profissionais da Animação Sociocultural em Portugal. 342
27. El perfil del animador sociocultural en contextos multiculturales. 372
28. Los chicos difíciles. 386
29. Cidadania: (re)construção de outros percursos de socialização comunitária a partir da experimentação artística, cultural, educativa e social. 406
30. La Animación Sociocultural y su fortalecimiento académico en Perú. 413
31. L'encadrement salarié de l'animation. Enquête sur les titulaires du DEDPAD en Aquitaine. 419
32. Dimensiones lúdicas del animador. 440
33. La Animación Sociocultural como metodología en la Educación Infantil. 450
34. Los adultos ante la sociedad digital: el perfil del animador sociocultural. 460
35. El animador sociocultural como agente de acción comunitaria ante la educación para la convivencia y la interculturalidad. 469

36. Del turismo social al ecoturismo. La perspectiva del animador. 479
37. Animación Sociocultural hospitalaria: experiencia de talleres de fotografía y radio en el Hospital Universitario de Salamanca. 490
38. La intervención del técnico en Animación Sociocultural en los centros escolares. IES Salvador Seguí: primeras experiencias. 500
39. La formación profesional de Animación Sociocultural con usuarios en espacios reales. 511
40. La Animación Sociocultural en la formación del nuevo Graduado en Educación Social en España. La propuesta de la Universidad de Girona. 535
41. La universidad pública como agente de formación en el campo de la recreación. 547